LA FORMATION PROFESSIONNELLE DE LA MAIN-D'OEUVRE : LE CONTEXTE ET LES ENJEUX ÉDUCATIFS DES PROCHAINS ACCORDS QUÉBEC-OTTAWA

Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science
avril 1986

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

Québec

87-00819/

Avis adopté à la 321e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 10 avril 1986

ISBN 2-550-08710-0
Dépôt légal : deuxième trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DE LA MAIN-D'OEUVRE : LE CONTEXTE ET LES ENJEUX ÉDUCATIFS DES PROCHAINS ACCORDS QUÉBEC-OTTAWA

Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science
avril 1986

Tables des matières

Introduction 1

1. Un secteur particulièrement complexe et mouvant 3

1.1 Les populations concernées 3

1.2 Des intervenants et des programmes nombreux 4

1.3 Des initiatives gouvernementales nombreuses 6

1.4 Des priorités et des stratégies partiellement divergentes 8

1.5 Un élément clef du système 12

2. Le système d'éducation et la formation professionnelle de la main-d'oeuvre 13

2.1 Une mission fondamentale d'éducation et de formation 13

2.2 Une mission de service en formation sur mesure 16

2.3 Une nécessaire concertation 18

3. Les enjeux de la proposition fédérale 21

3.1 Les traits saillants de la proposition fédérale 21

3.2 Des objectifs valables 22

3.3 Des sujets d'inquiétude 24

3.4 Des acquis majeurs à sauvegarder 26

Conclusion et recommandations 29

Introduction

Prolongés d'un an en 1985, les accords Québec-Ottawa 1982-1985 sur la formation professionnelle de la main-d'oeuvre ont expiré à la fin de mars 1986. Les deux gouvernements devront donc, dans les prochaines semaines, s'entendre sur le contenu d'une nouvelle entente; les discussions se poursuivent d'ailleurs à ce sujet depuis de nombreux mois.

Depuis cette prolongation, le gouvernement fédéral a fait connaître[1] les orientations et les objectifs qu'il veut promouvoir et les programmes qu'il entend établir en matière de formation de la main-d'oeuvre. Aboutissement assez normal des tendances fédérales des dernières années, cette politique n'a guère surpris les observateurs et les analystes. Elle constitue l'expression d'intentions qui sont de nature à amorcer des virages importants et à avoir un impact majeur sur le système québécois de formation et de perfectionnement de la main-d'oeuvre, voire sur la mission et sur l'action des établissements d'enseignement dans l'ensemble du champ de l'éducation des adultes.

Au cours de l'année 1984-1985, de concert avec sa Commission de l'éducation des adultes, le Conseil a réalisé des travaux sur la contribution du système d'éducation à l'ensemble de la formation et du perfectionnement professionnels des adultes. Les conclusions auxquelles il a abouti trouvent dans les enjeux des prochains accords Québec-Ottawa un point d'application assez éloquent pour qu'il prenne ces accords comme objet spécifique et immédiat d'un avis au ministre; ses analyses et ses préoccupations trouvent amplement et concrètement à s'y traduire. L'ultime étape des discussions en cours et la portée des enjeux éducatifs engagés l'ont incité à opter maintenant pour cette intervention.

Le présent avis comprend trois parties. La *première* vise à situer les accords en question dans l'ensemble du secteur particulièrement complexe et mouvant de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre. Ces propos permettent d'établir quelques bases importantes pour les discussions en cours. Dans la même perspective et pour cerner le contexte général entourant ces discussions, la *deuxième* partie rappelle les contributions majeures du système d'éducation à l'ensemble du dispositif québécois de formation professionnelle et identifie les tâches particulières de concertation qui en découlent. La *troisième* partie présente les lignes essentielles de la proposition fédérale. Le Conseil s'y emploie à expliciter les principaux enjeux éducatifs du débat et à identifier leurs impacts possibles sur l'action du système d'éducation en formation professionnelle de la main-d'oeuvre. Quelques recommandations concluent le document.

---

1. Emploi et Immigration Canada, *La Planification de l'emploi... pour réaliser notre plein potentiel*, juin 1985.

1. Un secteur particulièrement complexe et mouvant

Le secteur de la formation et du perfectionnement de la main-d'oeuvre constitue un monde particulièrement complexe et mouvant. A telle enseigne que même les observateurs les plus avertis ont souvent du mal à démêler les entrecroisements de programmes et les instances responsables qui y oeuvrent. Quand il leur faut, en plus, saisir la portée précise des décisions successives d'orientation, il leur arrive de s'y perdre.

1.1 Les populations concernées

D'abord, à cause de son extension, le concept de « main-d'oeuvre » est lui même objet de discussion. S'agit-il de l'ensemble des personnes qui sont actives sur le marché du travail? S'agit-il de la main-d'oeuvre potentielle, c'est-à-dire des personnes en chômage ou en quête d'emploi? S'agit-il plus globalement de l'ensemble des ressources humaines, plus ou moins immédiatement candidates à l'exercice d'un emploi? S'agit-il donc aussi des personnes, en majorité des jeunes, en processus de formation initiale?

Cette fluidité du concept doit être ici prise en compte, pour attirer l'attention sur la difficulté de cerner les réalités touchées par l'enchevêtrement des programmes qui concernent aussi bien les détenteurs d'emplois, les travailleurs en cours de recyclage, les chômeurs et les personnes, jeunes et adultes, en quête d'insertion sociale et professionnelle. Cette complexité étant rappelée, on peut considérer que le concept de « main d'oeuvre » a tendance à recouvrir l'ensemble des ressources humaines, que celles-ci soient déjà engagées sur le marché du travail ou susceptibles, comme personnes en chômage ou en quête d'emploi, de s'y retrouver un jour ou l'autre. Les élèves et les étudiants, généralement des « jeunes », qui sont en formation initiale dans les établissements d'enseignement ne font pas partie, du moins au Québec, de la « main-d'oeuvre ».

Peut-on d'emblée affirmer que les populations concernées sont essentiellement composées d'« adultes »? Oui, mais à condition d'accepter une définition de l'« adulte » qui n'a guère à voir avec l'âge seulement. Dans nos sociétés, les lignes de démarcation « jeunes-adultes » ont tendance à s'estomper et les catégories, à se recouvrir plus ou moins intégralement. Certains programmes sociaux situent la barre à 30 ans; les universités[2] la situent administrativement à 22 ans, si d'autres conditions sont par ailleurs réalisées; d'autres programmes, pourtant spécifiquement placés à l'enseigne de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, accueillent massivement de jeunes adultes. Ce n'est donc pas sans raison que, dans un document déposé à la conférence de Régina, en février 1985, le Gouvernement du Québec définissait l'adulte comme « toute personne qui n'est plus soumise à la fréquentation scolaire obligatoire et qui a interrompu ses études depuis au moins un an[3] ». Cette définition, englobante s'il en est, est particulièrement importante pour notre propos, puisqu'elle a été mise de l'avant précisément dans le contexte des discussions sur la formation professionnelle de la main-d'oeuvre.

Quant à la « formation professionnelle », elle désigne finalement toujours, quels qu'en soient les accents privilégiés, « un processus par lequel une personne acquiert et développe les connaissances, les habiletés et les facultés créatrices utiles à l'exercice d'un métier ou d'une profession[4] » ou

2. Voir à ce sujet le récent avis du CSE *Les étudiants adultes dans les programmes réguliers de l'université : des étudiants à part entière*, mars 1986.

3. Gouvernement du Québec, M.M.S.R., *La formation professionnelle des adultes au Québec. Un effort de rationalisation*, Québec, janvier 1985, p. 7.

4. Gouvernement du Québec, *Un projet d'éducation permanente*. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes. Québec, 1984, p. 51.

« requises pour assumer pleinement un rôle sur le marché du travail[5] », ce que la Commission Jean avait proposé d'appeler « une formation reliée à l'emploi[6] ». Ainsi définie, la formation professionnelle ne concerne donc pas uniquement la seule acquisition d'habiletés liées à l'exercice de certains gestes techniques. Elle touche aussi des éléments plus larges sur lesquels fonder et appuyer les habiletés techniques et qui ont trait à des connaissances de base aussi bien qu'à des attitudes personnelles comme l'autonomie, la créativité, la responsabilité et la capacité d'adaptation.

On le voit, la formation professionnelle de la main-d'oeuvre constitue un vaste champ d'action qui, en fait, rejoint l'ensemble des enjeux et des tâches liés à la formation et à la qualification des ressources humaines, dont on reconnaît de plus en plus qu'elles sont la clef de tout développement de société.

1.2 Des intervenants et des programmes nombreux

La taille et la diversité des populations concernées ont leur pendant dans le nombre des organismes et des instances qui, à divers titres et à la faveur de programmes eux-mêmes très nombreux, interviennent dans ce vaste champ de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre.

En matière de *formation professionnelle initiale*, c'est le système d'enseignement qui, au Québec, est le dispensateur quasi exclusif de formation. En effet, mis à part un système relativement peu vigoureux d'apprentissage dans certains métiers réglementés (surtout des métiers de la construction) et quelques établissements spécialisés, comme les conservatoires, l'Institut de Tourisme et d'Hôtellerie ou les Instituts de technologie agricole, rattachés à des ministères sectoriels, ce sont les réseaux de l'Éducation qui, depuis la réforme des années 60, ont charge de la formation professionnelle initiale. C'est ainsi que, aux divers ordres d'enseignement, on trouve des centaines de programmes de type professionnel offerts par les établissements d'enseignement. Contrairement à la situation dite « duale » ayant cours en certains pays disposant d'une tradition d'apprentissage ou de formation en entreprises, les établissements d'enseignement exercent au Québec une sorte de monopole de la formation professionnelle initiale. Du moins, quant au contrôle du système de reconnaissance des acquis de formation, puisque le Québec ne dispose pas, sauf dans les métiers réglementés de la construction et dans quelques autres régis par des comités paritaires, de système non scolaire de reconnaissance des qualifications professionnelles. Même l'admission dans les corporations ou les ordres professionnels repose sur un système par lequel, au terme d'un processus de consultation prévu par le Code des professions, le ministre responsable, qui est généralement le ministre de l'Éducation — ou, depuis peu, de l'Enseignement supérieur —, détermine les diplômes y donnant accès.

Quand il s'agit de la main-d'oeuvre active, potentiellement active ou en chômage, dont on sait d'ailleurs qu'elle accuse souvent des lacunes de formation initiale, les choses sont plus complexes: la liste des intervenants et des types de programmes s'allonge.

Il y a d'abord les *établissements d'enseignement* des ordres secondaire, collégial et universitaire qui accueillent un nombre croissant d'adultes dans leurs programmes réguliers de formation professionnelle initiale: cet accueil est financé selon les règles en vigueur dans les établissements de chaque ordre d'enseignement. Ces établissements d'enseignement secondaire et collégial accueillent aussi des adultes à des programmes de formation professionnelle financés par des enveloppes budgétaires spéciales destinées à favoriser l'accès des adultes à la formation. Grâce à ces enveloppes spéciales, on dispense des programmes réguliers selon des horaires adaptés, de même que des programmes spécifiquement conçus pour des adultes, approuvés et reconnus par les ministères responsables et

5. Ministère de l'Éducation, *La formation professionnelle des jeunes*. Propositions de relance et de renouveau. Québec, 1982, p. 33.

6. Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre: une action volontaire et responsable*, Québec, 1982, p. 323.

leurs directions générales d'enseignement. De plus, les établissements d'enseignement organisent des activités et des programmes de formation professionnelle selon un régime d'auto-financement. En fait, c'est le réseau de communications qu'ils entretiennent avec les entreprises qui, selon les règles habituelles de l'offre et de la demande, les amène à mettre sur pied de tels services de formation. Ces activités de formation se donnent surtout dans les établissements, parfois aussi dans les entreprises.

Il y a aussi les *entreprises* elles-mêmes, surtout les grandes entreprises, qui, avec ou sans l'aide de subventions gouvernementales, investissent dans la formation et le perfectionnement de leur personnel ou de leur relève. Des programmes fédéraux-provinciaux et québécois portent d'ailleurs spécifiquement sur la formation en industrie. Au Québec, en dehors de quelques entreprises très fortement engagées dans la formation de leur personnel, ce type de formation a toujours gardé des proportions assez modestes, sans doute en raison autant de notre structure industrielle que de l'importance sociale des investissements collectifs effectués dans les réseaux de l'Éducation.

En plus de ces activités du système d'éducation et des initiatives privées des entreprises elles-mêmes, ici comme en de nombreux pays industrialisés, les gouvernements ont été amenés à créer des *programmes spéciaux* d'intervention — parfois appelés « commandites » — destinés à stimuler et à orienter le développement de la qualification professionnelle de la main-d'oeuvre. C'est ainsi que le gouvernement fédéral a mis sur pied ce qu'on appelait naguère le « Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada » (P.F.M.C.), qui a ensuite été remplacé par le « Programme national de formation » (P.N.F.), avec ses volets de formation en établissements (P.N.F.E.) et de formation en industrie (P.N.F.I.). Ce sont ces programmes, régis par des accords successifs conclus entre les gouvernements de Québec et d'Ottawa, que le gouvernement fédéral veut intégrer dans un ensemble de nouveaux programmes présentés sous le nom de « Planification de l'emploi ». Le Québec a lui-même mis sur pied son « Programme de formation de la main-d'oeuvre du Québec » (P.F.M.Q.), qui s'est progressivement déployé en une série de programmes conçus comme des compléments aux accords Québec-Ottawa, soit pour couvrir des champs négligés, soit pour amplifier leurs impacts dans des champs déjà couverts, soit pour rejoindre des populations non admissibles aux programmes fédéraux-provinciaux.

Tous ces programmes spéciaux d'intervention méritent quelques notes supplémentaires, non seulement parce qu'ils nous rapprochent de l'objet spécifique du présent avis, mais aussi parce que s'y manifeste singulièrement la complexité des rouages et des dispositifs d'organisation. C'est d'abord un champ où, depuis la loi sur la formation professionnelle des adultes (1966), le gouvernement fédéral intervient directement et massivement. Le gouvernement fédéral y agit par l'intermédiaire de ces antennes locales et régionales que sont ses centres de main-d'oeuvre gérés par Emploi et Immigration Canada. Ceux-ci participent, avec les instances québécoises, à l'estimation des besoins et procèdent à l'achat de cours de formation dans les établissements d'enseignement.

C'est également le champ où, au niveau des instances québécoises elles-mêmes, plusieurs ministères interviennent: au premier chef, le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, mais aussi et à des titres divers, les deux ministères responsables d'éducation et le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Depuis 1972, c'est le ministère de la Main-d'oeuvre qui est mandaté pour négocier les accords Québec-Ottawa et, de concert avec son réseau de commissions de formation professionnelle et de comités consultatifs régionaux, pour en assurer la mise en oeuvre. Le ministère de l'Éducation a traditionnellement participé à ces négociations et à cette mise en oeuvre, en raison de son rôle primordial dans la dispensation et l'évaluation pédagogique des activités de formation. Le ministère de l'Immigration y est également impliqué en ce qui a trait aux cours de langues destinés à la main-d'oeuvre néo-québécoise.

Quant aux programmes spéciaux proprement québécois qui débordent le cadre de l'accord, c'est aussi le ministère de la Main-d'oeuvre et son réseau qui sont responsables de leur orientation et de leur mise en oeuvre. Là encore, parce que les cours sont largement dispensés dans les établissements d'enseignement, les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur y ont toujours été associés.

La répartition des tâches et des responsabilités entre les réseaux de la Main-d'oeuvre et de l'Éducation n'est pas que limpidité. En 1972, un complexe protocole d'entente[7] entre les deux ministères avait été conclu, confiant à la Main-d'oeuvre l'identification des besoins et à l'Éducation l'élaboration et la dispensation des programmes de formation. L'expérience a vite montré que cet accord n'avait pas tout résolu, puisque les agents de l'Éducation se sont aussi engagés largement dans l'estimation des besoins et que les centres de formation professionnelle, gérés par les commissions de formation professionnelle, ont gardé le mandat, pratiquement mis en veilleuse cependant, de dispenser eux-mêmes certains programmes de formation.

Les décisions gouvernementales prises en 1984 visaient à clarifier et à simplifier l'accord de 1972. Elles confirmaient: le mandat du ministère de la Main-d'oeuvre et des commissions de formation professionnelle de procéder à l'estimation des besoins, d'élaborer et de gérer les programmes gouvernementaux — fédéraux-provinciaux et québécois — de formation professionnelle de la main-d'oeuvre; le retrait des réseaux de la Main-d'oeuvre des activités de formation proprement dite; la mission de service primordiale des établissements d'enseignement et leurs responsabilités pédagogiques à l'égard des activités de formation subventionnées par les programmes gouvernementaux dits « commandités ». En outre, elles explicitaient le caractère « commandité » de ces activités de formation par le moyen de transferts budgétaires traduisant plus nettement l'« achat » des activités de formation par les réseaux de la Main-d'oeuvre. Ces ajustements apportés en 1984 n'ont cependant pas modifié en profondeur l'essentiel des dispositifs en vigueur; en tout cas, ils n'ont pas diminué le nombre des intervenants.

Dernier fait à signaler: c'est principalement dans le cadre de ces programmes fédéraux-provinciaux et proprement québécois qu'ont été financés la mise sur pied et le fonctionnement de base des 79 services d'éducation des adultes des commissions scolaires et de ceux que gère aussi chaque cégep. C'est que l'organisation des activités de formation commanditées a exigé la mise en place d'infrastructures administratives et pédagogiques stables dont on a vite reconnu le potentiel et l'utilité pour l'ensemble de l'éducation des adultes.

Ce tableau est brossé à grands traits et non sans quelque simplification, mais il devrait suffire à suggérer la complexité du secteur où se situent les programmes de formation en établissement faisant l'objet d'une partie des accords Québec-Ottawa. Il s'agit de programmes relativement modestes — 139 millions de dollars en 1985-1986 —[8] si on compare leurs coûts aux sommes consacrées par les deux gouvernements à l'ensemble de la formation des adultes[9]. Cependant, parce qu'ils déterminent le type de dispositifs et de fonctionnement qui prévaut dans l'ensemble du secteur de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre québécoise, leur importance est de premier ordre et déborde l'impact des seuls budgets spécifiquement concernés.

1.3 Des initiatives gouvernementales nombreuses

En plus de cette complexité de structures, de programmes et d'instances d'intervention, il faut souligner le nombre et l'importance des initiatives gouvernementales qui, au cours des dernières années, ont fait du secteur de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre un secteur particulièrement mouvant.

---

7. *Mécanismes opérationnels concernant la formation professionnelle des adultes*, Montréal, septembre 1972.

8. Ces sommes ne comprennent ni les allocations versées aux stagiaires eux-mêmes, ni les prestations d'assurance-chômage que les stagiaires continuent de toucher.

9. Dans un document déposé à Régina (*La formation professionnelle des adultes au Québec: un effort de rationalisation à réussir*, janvier 1985), le gouvernement du Québec faisait état, pour l'année 1984-1985, d'un total de 1 007 800 000 $, dont 591 500 000 $ assumés par le Québec et 416 300 000 $, incluant des montants versés en vertu des accords fiscaux, assumés par le gouvernement fédéral (pp. 10-12).

Du côté du *gouvernement québécois*, il faut citer: les travaux de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes (C.E.F.A. ou « Commission Jean[10] ») et la vaste animation qu'ils ont suscitée; la mise sur pied des programmes d'« insertion sociale et professionnelle des jeunes » et leur impact sur la formation professionnelle des jeunes adultes et sur le développement de certains secteurs de formation; la publication d'un projet de politique de formation professionnelle des jeunes, dont les perspectives générales concernent la conception même de la formation professionnelle, celle des adultes aussi bien que celle des jeunes en formation initiale[11]; la promulgation du règlement des études collégiales[12] et son impact sur les programmes de formation professionnelle de niveau collégial et leur accessibilité; l'énoncé de politique en éducation des adultes[13] et les décisions administratives qui en ont découlé concernant les rapports entre les réseaux de l'Éducation et ceux de la Main-d'oeuvre; le plan dit de « Relance » et ses divers volets relatifs à la formation professionnelle (stages en milieu de travail, rattrapage scolaire, soutien à la formation en entreprise, etc.); les décisions budgétaires qui, à partir de 1985-1986, ont élargi l'accès des adultes aux programmes réguliers de formation générale et de formation professionnelle des commissions scolaires[14]; le développement du réseau collégial de « centres spécialisés » dans divers secteurs jugés prioritaires; l'énoncé de la position du Québec[15] déposé à la conférence des premiers ministres, à Régina. Pour être exhaustive, la liste devrait même s'allonger.

Du côté du *gouvernement fédéral*, le début des années 80 a également été marqué par une série d'initiatives majeures: nouvelle « Loi nationale sur la formation » qui a donné naissance aux accords 1982-1985[16] — prolongés jusqu'en 1986 —, lesquels mettaient l'accent sur les professions d'importance nationale et prévoyaient l'établissement d'une « caisse d'accroissement des compétences professionnelles » dont on connaît l'impact sur le développement des équipements de formation professionnelle dans les établissements d'enseignement; publication d'un document de consultation[17], suivi du sommet sectoriel de Toronto et du sommet de Régina, où est déposé un nouvel énoncé[18]; annonce unilatérale de six nouveaux programmes présentés dans *La Planification de l'emploi*[19], précisant les nouvelles orientations qu'Ottawa veut imprimer à son action en formation professionnelle de la main-d'oeuvre et prévoyant la mise sur pied d'un nouveau réseau de conseils consultatifs locaux destinés à soutenir et à éclairer l'action des centres de main-d'oeuvre du Canada. Ce sont là autant de pièces à verser au dossier. Ici encore, la liste pourrait s'allonger.

C'est dire la période mouvementée qu'a connue et continue de connaître le secteur de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre. Cela n'a d'ailleurs rien de très étonnant, nos gouvernements participant en cela aux courants qui, depuis quelques années, traversent les pays industrialisés. La

---

10. Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre: une action volontaire et responsable*. Québec, février 1982.

11. Ministère de l'éducation, *La formation professionnelle des jeunes*. Propositions de relance et de renouveau. Québec, 1982.

12. *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Québec, mars 1984.

13. Gouvernement du Québec, *Un projet d'éducation permanente*. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducaion des adultes. Québec, février 1984.

14. *Règles budgétaires des commissions scolaires pour l'année 1985-1986*, section 4.2.

15. Ministère de la main-d'oeuvre et de la sécurité du revenu, La formation professionnelle des adultes au Québec: un effort de rationalisation à réussir, janvier 1985.

16. Emploi et Immigration Canada - Gouvernement du Québec, Accords Canada - Québec sur la formation professionnelle des adultes pour les années 1982-1983, 1983-1984, 1984-1985.

17. Gouvernement du Canada, Formation. Document d'étude, décembre 1984.

18. Gouvernement du Canada, Occasions d'emploi: préparation pour l'avenir, janvier 1985.

19. Emploi et immigration Canada, La Planification de l'emploi... pour réaliser notre plein potentiel, juin 1985. Voir aussi les documents complémentaires Québec Aperçu, octobre 1985, et Document synthèse des programmes/options, décembre 1985.

crise économique et les mutations structurelles qu'elle révèle et appelle tout à la fois ont incité les gouvernements à essayer d'influencer positivement ce secteur crucial pour l'avenir de l'emploi. On n'en finit plus de recenser les stratégies et les programmes qui ont récemment vu le jour dans les pays industrialisés et qui sont destinés à aider les citoyens à prendre les tournants dont on ne connaît d'ailleurs pas encore la nature exacte.

Bien que normales et généralisées, ces nombreuses initiatives n'ont pas été sans causer remous et agitations dans les milieux engagés en formation professionnelle, le défi le plus difficile à relever étant peut-être finalement de comprendre où tout cela s'en va. Non pas tant parce qu'il n'y aurait effectivement pas d'orientations claires que parce que de telles orientations se discutent et se prennent dans des lieux et par des instances peu accessibles aux agents de la base, qu'ils soient des réseaux québécois de la Main-d'oeuvre ou de l'Éducation ou qu'ils oeuvrent dans les instances fédérales. Et cela, sans parler des usagers, qui doivent retrouver leur route dans tous ces dédales.

1.4 Des priorités et des stratégies partiellement divergentes

La complexité ne s'arrête d'ailleurs pas là. En effet, en dépit des efforts régulièrement faits pour réduire ou estomper les divergences, force est de reconnaître que les deux gouvernements n'ont pas toujours travaillé dans le même sens. Des observateurs parlent même de divergences traditionnelles fondamentales entre les approches du gouvernement fédéral et celles du gouvernement québécois en matière de formation professionnelle de la main-d'oeuvre. Sans qu'il soit question d'entreprendre ici quelque étude systématique des positions respectives des deux gouvernements, on ne peut passer sous silence un certain nombre de traits caractéristiques de leurs positions respectives.

On peut dire que le *gouvernement fédéral* s'est toujours situé dans des perspectives qui lient étroitement la formation professionnelle à l'exercice de fonctions et d'emplois spécifiques. Axés d'année en année sur les besoins prévisibles des divers secteurs d'emplois dans les régions, ses programmes ont toujours privilégié la préparation directe à l'occupation d'emplois déterminés. D'où sa préférence pour des formations professionnelles de caractère spécifique et acquises en des laps de temps relativement courts. C'est aussi ce lien direct avec l'emploi qui a souvent amené les agents du gouvernement fédéral à évaluer la formation dispensée en fonction du nombre d'emplois effectivement obtenus et occupés.

Au début des années 1980, deux groupes de travail[20] ont procédé à l'évaluation des stratégies fédérales. Fait intéressant à noter: en dépit de certaines divergences dans les analyses et les recommandations, les deux groupes ont reproché à ces stratégies d'avoir poursuivi trop d'objectifs à la fois, d'avoir dévié de leurs finalités économiques et d'avoir été trop largement utilisées comme mesure sociale de lutte contre le chômage. C'était une invitation à revenir à la stratégie fédérale de base, qui est de répondre aux exigences et aux besoins du marché de l'emploi, de combler les pénuries de la main-d'oeuvre dans les secteurs en changement, de renouveler la main-d'oeuvre vieillissante.

Parmi les conclusions et recommandations dont plusieurs tentaient de promouvoir certaines finalités d'ordre social, le gouvernement canadien a fait son choix en privilégiant celles qui visaient l'adaptation de la main-d'oeuvre aux exigences de l'emploi, ainsi qu'en témoignent la Loi nationale sur la formation de 1982 et le Programme national de formation qui en découla. L'accord Canada-Québec 1982-1985 précise d'ailleurs que « l'objectif principal du Programme national de formation consiste à offrir de la formation professionnelle qui favorise l'adaptation des qualifications professionnelles de la main-d'oeuvre aux besoins et à l'évolution de l'économie et à augmenter ses chances

20. Groupe d'étude de l'évolution du marché du travail (présidé par M. David Dodge), *L'évolution du marché du travail dans les années 1980*, Ottawa, 1981; Groupe de travail parlementaire sur les perspectives d'emploi pour les années 80 (présidé par M. Warren Allmand), *Du travail pour demain*, Ottawa, 1982.

d'emploi et de rémunération[21] ». Ainsi, les modifications structurelles du marché de l'emploi ont progressivement conduit le gouvernement fédéral à accorder la priorité aux professions dites « d'importance nationale ». Faute de pouvoir préparer à des emplois devenus rares, il s'agissait de qualifier la main-d'oeuvre, soit pour combler des pénuries dans certains secteurs particuliers, soit en prévision du développement de secteurs où l'on peut déceler des tendances positives de croissance ou d'émergence.

Avant la négociation en cours, le gouvernement fédéral a procédé à une consultation sur les finalités et les modalités de la formation professionnelle des adultes. Mais, ni dans le document qui a servi de base à cette consultation ni dans les conclusions qu'il en tire, le gouvernement fédéral ne dévie de ses orientations qui sont de viser l'adaptation de la main-d'oeuvre aux exigences de l'économie et du marché du travail. Dans le premier, on peut lire: « Le monde du travail obtiendra de nouveaux emplois dans de nouvelles industries... L'entreprise pourra compter sur des travailleurs qualifiés dont elle a besoin... Les Canadiens seront confiants de posséder les compétences pour occuper les emplois engendrés par l'évolution technologique[22] ». Au terme des consultations, on conclut que « jusqu'ici, la séparation entre la création d'emplois et les programmes de formation était tout artificielle » et qu'« une politique à long terme prudente devrait (...) élaborer des programmes de formation davantage axés sur le milieu de travail et portant sur les besoins du secteur privé[23] ». La prévision des secteurs d'embauche s'étant donc avérée très aléatoire et l'emploi constituant un enjeu social et politique toujours plus pressant, les stratégies fédérales de formation professionnelle de la main-d'oeuvre s'orientent de plus en plus dans une perspective de création d'emplois. D'où une insistance grandissante sur une formation étroitement liée à l'entreprise qui emploie effectivement ou est susceptible d'employer de la main-d'oeuvre.

En somme, selon les positions assez constantes du gouvernement fédéral, la formation doit d'abord répondre aux exigences de l'économie et du développement de l'emploi. Elle est conçue comme un instrument qui peut aider la main-d'oeuvre à trouver et à conserver un emploi, à s'adapter aux besoins des entreprises et aux exigences des différents programmes de création d'emploi. Les visées d'équité sociale de cette formation sont subordonnées aux finalités du fonctionnement et du développement économiques: le développement économique devrait résoudre les problèmes d'inégalité des chances tant sociales qu'économiques.

Pour sa part, bien au-delà des particularités des partis au pouvoir et sans devoir nécessairement tout rejeter de l'approche fédérale, le *gouvernement québécois* a traditionnellement reconnu et soutenu que « les dimensions économiques, culturelles et sociales du développement éducatif représentent différentes facettes d'une même réalité, démontrant ainsi la nécessaire complémentarité entre la formation générale et la formation professionnelle[24] ». C'est dans la même perspective que, dans son énoncé de politique relatif à l'éducation des adultes, il avait identifié, comme orientations pour ses programmes de développement professionnel de la main-d'oeuvre, trois accents prioritaires: « a) le développement économique, basé sur les atouts majeurs du Québec et sur les domaines liés au virage technologique; b) l'égalité des chances des individus sur le marché du travail; c) la nécessité d'appuyer la formation professionnelle proprement dite sur une formation de base large et solide acccessible au plus grand nombre[25] ». Ces positions ont été constamment reprises et ont inspiré certaines clauses particulières que, au cours des années, les négociateurs québécois ont fait inscrire dans les accords conclus avec

---

21. Emploi et Immigration Canada — Gouvernement du Québec, *Accord Canada-Québec sur la formation professionnelle des adultes pour les années 1982-1983, 1983-1984, 1984-1985*, p. 3.

22. Gouvernement du Canada, *Document d'étude. Formation*, Ottawa, Décembre 1984, p. III.

23. Gouvernement du Canada, *Occasions d'emploi: préparation pour l'avenir*, Ottawa, janvier 1985, p. 4.

24. Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, *La formation professionnelle des adultes au Québec: un effort de rationalisation à réussir*, janvier 1985, p. 26.

25. Gouvernement du Québec, *Un projet d'éducation permanente*. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes. Québec, 1984, p. 52.

Ottawa. On en retrouve également une expression et un développement éloquents dans le rapport final de la Commission Jean.

On le voit, il ne s'agit pas de divergences absolues. Les positions québécoises n'ont jamais exclu les préoccupations économiques au profit d'approches exclusivement sociales et culturelles. Et le gouvernement fédéral ne nie pas l'importance de la formation de base, non plus que la nécessité de promouvoir l'acquisition de compétences plus générales qui peuvent être facilement mises à jour selon les besoins. Mais il y a des différences réelles, qui traduisent des choix fondamentaux différents. Ainsi, plus fortement que son partenaire fédéral, le Québec a régulièrement mis l'accent sur le caractère polyvalent et « transférable » des formations poursuivies et sur la formation de base sans laquelle la formation professionnelle risque souvent d'être trop « pointue » et éventuellement moins durable et moins efficace. Concrètement, dans l'élaboration de ses propres programmes et dans la négociation des programmes liés aux accords Québec-Ottawa, il a toujours insisté à la fois sur les seuils nécessaires de formation générale de base et sur les dimensions plus générales des compétences professionnelles à acquérir. En plus, évidemment, de mettre l'accent sur des secteurs d'emploi spécifiques au Québec et moins directement pris en compte par les priorités pan-canadiennes, de même que sur certains groupes cibles plus proches des priorités et des sensibilités sociales québécoises.

C'est en recourant au concept de « *formation qualifiante* »[26] que, dans l'énoncé de politique de 1984, le gouvernement québécois a synthétisé cette approche globale de la formation de la main-d'oeuvre. Une formation qualifiante, le mot le dit, est une formation qui, contrairement à la dispersion, au dilettantisme ou à la superficialité, permet à ceux qui s'y engagent d'atteindre des niveaux accrus et reconnus de compétence. Et ces compétences sont irréalisables si elles ne s'intègrent pas dans une formation de base solide. C'est pourquoi un tel pari pour la qualification s'accommode fort mal de stratégies qui viseraient le seul ajustement aux exigences immédiates d'une fonction de travail et qui dissocieraient les impératifs collectifs de développement économique de ceux qui concernent le développement des personnes elles-mêmes. La « formation qualifiante » apparaît bien plutôt comme le point de convergence des besoins des individus et des exigences d'une société en mutation.

Selon les termes de l'énoncé de politique, la formation qualifiante référerait donc à « une formation de base large et solide », à la valeur et à la qualité des apprentissages, « à leur intégration en un tout organisé et complet » et à une reconnaissance sociale claire des compétences acquises. Plus spécifiquement en formation professionnelle des adultes, elle consisterait en « une formation décloisonnée et élargie, incluant la compétence reliée à une tâche donnée, mais aussi la formation de base sans laquelle il n'y a ni mobilité ni automonie possibles ». Cette formation peut être spécialisée, mais elle doit contenir en elle-même « la capacité d'apprendre à apprendre, de s'adapter à l'évolution du travail, de transférer ses savoirs et ses savoir-faire à l'intérieur d'un champ professionnel qui comprend plusieurs fonctions de travail et de se situer d'une manière consciente dans le devenir de la collectivité. Une compétence professionnelle enracinée dans une compétence fondamentale: voilà l'enjeu d'une formation vraiment qualifiante[27] ».

En somme, pour le Québec, la formation professionnelle des adultes s'inscrit dans une perspective globale de mise en valeur des ressources humaines. Si cette formation doit contribuer à la solution des problèmes économiques actuels dominés par le manque d'emploi, par les pénuries de main-d'oeuvre

---

24. Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, *La formation professionnelle des adultes au Québec : un effort de rationalisation à réussir*, janvier 1985, p. 26.

25. Gouvernement du Québec, *Un projet d'éducation permanente*. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes. Québec, 1984, p. 52.

26. Gouvernement du Québec, *Un projet d'éducation permanente*. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes. Québec, 1984, p. 26.

27. *Ibid.*, pp. 26, 51, 52.

spécialisée, par les déséquilibres régionaux ou par les exigences immédiates d'un changement technologique accéléré, elle doit aussi miser sur les ressources des personnes et des collectivités et sur leur capacité de participer activement à leur propre développement et au développement socio-économique du Québec. À cette fin, elle doit dépasser les visées d'un recyclage permanent et favoriser l'acquisition d'une formation de base et d'une formation professionnelle qualifiante qui permettront un développement autonome et continu des personnes. Elle doit aussi pouvoir compter sur la contribution et sur la concertation de tous les partenaires socio-économiques et de toutes les ressources éducatives.

Ces insistances québécoises sont assez facilement retraçables à travers l'histoire des accords Québec-Ottawa et celle des programmes québécois. Ce sont ces mêmes insistances qui ont inspiré la sémantique — non proprement québécoise, d'ailleurs — de l'« employabilité » de la main-d'oeuvre. Accroître la formation et les qualifications, même si aucun emploi précis n'est immédiatement en vue, c'est contribuer à développer les ressources humaines et à les rendre capables d'occuper éventuellement des emplois; et le faire en misant sur des aptitudes et des habiletés génériques et transférables, c'est investir encore plus sûrement, puisque c'est aussi contribuer à faire créer des emplois. Telle est l'allure plus récente d'une approche constamment mise de l'avant.

Les racines de ces insistances québécoises particulières sont nombreuses et complexes. Cependant, s'il fallait en identifier les principales, il faudrait sûrement mentionner deux faits majeurs. Le premier se rattache à la situation générale de la main-d'oeuvre québécoise. On sait que cette dernière a longtemps accusé et accuse encore des lacunes de formation de base et de scolarisation[28] qui ont constamment incité les gouvernements québécois, en même temps qu'ils s'engageaient à promouvoir la formation professionnelle, à pousser aussi à la roue de la hausse générale des niveaux de scolarisation et de qualification. Plutôt que d'encourager les seules formations professionnelles spécifiques dont on sait qu'elles demeurent souvent fragiles et d'utilité limitée lorsqu'elles ne s'appuient pas sur une formation de base suffisante, on s'est aussi appliqué à intégrer aux programmes de formation professionnelle des volets importants de formation générale, surtout de cette formation générale préparatoire à la formation professionnelle.

Le second fait nous renvoie à la présence et à l'action importante des établissements d'enseignement dans l'élaboration et la réalisation des activités de formation des programmes gouvernementaux de formation de la main-d'oeuvre. En raison de ses préoccupations et de ses pratiques propres, le monde de l'éducation a traditionnellement défendu la cause d'une formation professionnelle reposant sur un minimum d'assises de formation générale et en a tenu compte dans les programmes de formation offerts en réponse aux demandes de l'entreprise et des gouvernements. Il est même arrivé que se manifestent certains tiraillements entre cette vision plus large et moins immédiatement utilitaire et des attentes souvent axées sur l'acquisition d'habiletés techniques plus étroitement définies. Des demandeurs ont parfois été ainsi conduits à réclamer qu'on coupe court aux coûteux détours. Dans la pratique, on a généralement trouvé des équilibres acceptables, les compléments de formation générale étant reconnus nécessaires aux candidats faiblement scolarisés et des formations professionnelles plus circonscrites étant proposées à ceux qu'y habilitent leurs bagages antérieurs de formation.

Il serait évidemment simpliste d'opposer ces deux stratégies générales comme si elles ne comportaient aucun *terrain commun*. Les faits et des volontés politiques ont même plutôt montré que des harmonisations étaient souhaitables et réalisables[29]. Bien plus, les tenants de l'une et de l'autre n'ont

---

27. *Ibid.*, pp. 26, 51, 52.

28. Voir par exemple: Louis Dionne et Denis Ledoux, *Les travailleurs faiblement scolarisés*. Un examen des données du recensement de 1981. Québec, M.E.Q., 1985. Voir aussi: Secrétariat d'État et Statistiques Canada, *Une personne sur cinq*. Enquête sur l'éducation des adultes au Canada, Ottawa, 1985.

29. Voir, par exemple: Ministère de la Main-d'oeuvre et de la sécurité du revenu, *Propositions concrètes d'harmonisation de programmes québécois et fédéraux de développement des ressources humaines et d'emploi*, Québec, juillet 1985.

pas toujours été exclusivement identifiés à l'un des deux gouvernements. En effet, avant qu'elles ne s'estompent au cours des dernières années, des divergences d'accent se sont aussi déjà manifestées aussi bien entre les agents fédéraux qu'entre les agents québécois, voire entre les ministères québécois eux-mêmes. Dans le cas du Québec, il aura fallu les secousses radicales de la crise économique du début des années 80 pour voir se rapprocher les perspectives et converger les efforts vers la valorisation remarquablement unanime de compétences professionnelles plus larges et transférables.

1.5 Un élément clef du système

Ce rapide survol, dont il faudra pardonner les raccourcis, devrait avoir permis de situer l'objet des accords Québec-Ottawa dans le champ vaste et complexe de la formation professionnelle des adultes. Ces accords, on l'a vu, ne couvrent qu'une portion de ce champ. Mais leur histoire et la dynamique des rapports qui la sous-tendent en font une pièce majeure de l'ensemble, un élément clef du système.

Le caractère central de ces accords tient d'abord à ce que leur objet a toujours été au coeur des débats *d'orientations* entre les divers intervenants, un lieu où se sont exprimées de manière privilégiée — et non toujours sans divergences — les options stratégiques de base en matière de formation professionnelle de la main-d'oeuvre. Il tient aussi à ce que, autour de l'élaboration et de la gestion de ces accords, se sont développés, implantés et précisés les principaux *dispositifs* québécois dans ce secteur. Il vient également de ce que, à la faveur de leurs clauses, ont été mis sur pied les *services d'éducation des adultes* qui, dans les établissements d'enseignement secondaire et collégial, constituent les indispensables têtes de pont de l'élaboration et de la dispensation des activités de formation, aussi bien celles qui découlent des accords eux-mêmes que celles qui, à divers titres, les amplifient ou les complètent.

Ces accords constituent aussi un élément clef du système de formation professionnelle des adultes, parce que leur mise en oeuvre s'est faite au Québec selon des modalités et avec des accents où se sont traduits à la fois certains traits propres de nos traditions éducatives et sociales et certaines particularités de notre main-d'oeuvre et de notre structure industrielle. Parmi les premières, il faut mentionner l'importance primordiale et quasi exclusive du rôle joué par les *établissements d'enseignement* dans la formation professionnelle initiale et dans le perfectionnement, de même que la prépondérance historiquement accordée à l'évaluation et à la reconnaissance scolaire des qualifications sur tout autre système de reconnaissance de compétences. Parmi les secondes, on doit faire état du besoin de hausser le *niveau général de scolarisation* et de qualification d'une main-d'oeuvre encore trop largement sous-qualifiée et l'insistance qui en a découlé en faveur de la prise en compte des besoins *de* la main-d'oeuvre plutôt que des seuls besoins *en* main-d'oeuvre. Ce n'est pas sans raison que la plupart des réflexions d'envergure qui, au Québec, ont eu pour objet la formation professionnelle de la main-d'oeuvre, ont généralement englobé l'ensemble du champ de l'éducation des adultes, voire de l'éducation permanente.

C'est pour toutes ces raisons que les discussions entourant le renouvellement des accords relatifs à la formation professionnelle de la main-d'oeuvre revêtent chaque fois une signification qui déborde leur seule importance quantitative, même si celle-ci ne doit pas être sous-estimée. Apporter des changements dans ce secteur, c'est toujours risquer de déclencher des réactions en chaîne qui, en plus de leur impact proprement économique, peuvent avoir des conséquences éducatives et socioculturelles énormes.

2. Le système d'éducation et la formation professionnelle de la main d'oeuvre

Dans la première partie du présent document, on s'est employé à situer les accords Québec-Ottawa dans l'ensemble du contexte et des dispositifs de formation professionnelle de la main-d'oeuvre québécoise, pour conclure que, en dépit de leur importance quantitative limitée, il constituent un élément déterminant du système. Il sera utile de cerner maintenant avec plus de précision de quelle manière le système d'éducation est engagé dans ces dispositifs et quelles sont les tâches essentielles qu'il y assume. Ces brèves notations seront l'occasion de rappeler certains aspects particulièrement actuels de la mission du système d'éducation en regard de la formation et du perfectionnement de la main-d'oeuvre, en même temps qu'elles permettront de mieux saisir la portée et les impacts possibles des propositions fédérales relatives à la formation en établissement, lesquelles feront l'objet de la troisième et dernière partie de ce document.

2.1 Une mission fondamentale d'éducation et de formation

Au Québec, des choix politiques et sociaux régulièrement confirmés ont désigné le système d'éducation comme la première et la plus importante ressource collective affectée à la formation des ressources humaines. Pour des raisons qui tenaient à la fois à des objectifs sociaux et à des exigences de qualité et de rationalisation, c'est aussi le système scolaire qui a reçu la mission d'assurer la formation professionnelle initiale de la population.

De le rappeler pourra sembler banalité, mais on n'en tirera jamais trop les conclusions qui s'imposent. Au premier chef: l'énorme responsabilité du système d'éducation par rapport au niveau et à l'évolution des qualifications et des compétences de la population, active ou potentiellement active. Dans une société que tout oblige à emprunter les voies de l'éducation permanente, cette mission de base engage de plus en plus le système d'éducation dans des processus et des entreprises que n'avaient sans doute pas tout à fait prévus les initiateurs du mouvement d'intégration de la formation professionnelle au système d'éducation. Et quand s'y ajoute, comme c'est maintenant le cas, une conscience collective accrue de l'importance de la formation de base elle-même pour l'employabilité des personnes et pour leur efficacité sur le marché du travail, force est de reconnaître que le système d'éducation n'est plus l'affaire de la seule « jeunesse ». Le niveau de scolarisation et de qualification de l'ensemble de la population devient chaque jour davantage son affaire et le sollicite au centre même de son action. A cet égard, les constatations et les préoccupations des deux gouvernements et de l'ensemble des intervenants concernant la nécessité d'accroître et d'adapter les compétences et l'employabilité ne font que confirmer cette mission éducative fondamentale.

À tous les niveaux et dans la plupart des milieux, les agents du système d'éducation perçoivent avec de plus en plus d'acuité la nature et les exigences de cette mission. Et il faut voir comme un progrès que, tout en conservant des approches et des structures destinées à respecter les besoins spécifiques des adultes, des décisions soient prises qui traduisent la volonté des instances responsables d'assumer pleinement cette mission et de ne pas la reléguer à quelque service plus ou moins marginal. C'est la tendance aisément observable dans les universités[30]. Ce l'est également dans les collèges et à la Direction générale de l'enseignement collégial, ainsi que l'illustrent le règlement des études collégiales et les règles budgétaires de plus en plus unifiées qui y prévalent maintenant. Mêmes tendances dans l'enseignement secondaire où, là aussi, le nouveau mode d'allocation des ressources s'est adapté à la volonté des commissions scolaires d'assumer directement l'éducation des adultes. Tout n'est pas sans risque dans ce rapprochement, ainsi que le Conseil l'a lui-même déjà souligné[31], mais on ne voit

30. Voir l'avis récent du CSE, *Les adultes dans les programmes réguliers de l'université : des étudiants à part entière*, mars 1986.

31. Voir: C.S.E., *Le nouveau mode d'allocations des ressources aux commissions scolaires et les règles budgétaires 1986-1987*. Avis au ministre de l'éducation, mars 1986, pp. 12 ss.

pas bien comment ne pas applaudir à ce mouvement de reconnaissance concrète de la mission du système d'éducation à l'endroit de l'ensemble de la population.

En fait, l'exercice de cette mission conduit rapidement les agents à identifier *trois tâches* majeures qu'il est utile de rappeler et qui ne sont pas sans liens avec la discussion fédérale-provinciale en cours.

Premièrement, il y a la tâche, préalable en quelque sorte, de bien faire, dès le premier cheminement en formation initiale, ce qu'on devra autrement s'évertuer à refaire ou à colmater par la suite. Autrement dit: il faut s'assurer que les jeunes en formation initiale puissent être les plus nombreux possibles à atteindre les niveaux de compétence et de qualité que toute l'organisation sociale indique comme nécessaires, voire comme minimaux. Les efforts actuellement déployés, dans le cadre des activités courantes ou de programmes spéciaux, pour améliorer l'orientation des élèves et des étudiants, prévenir le décrochage et favoriser le retour aux études, relèvent de la mission essentielle du système d'enseignement. C'est grâce à eux qu'on peut, « à la source » pourrait-on dire, espérer modifier la future fiche de qualification de la population.

Cela vaut pour l'ensemble des cheminements de formation. Dans le cas spécifique des programmes de type professionnel, la même tâche préalable comporte des exigences croissantes de qualité, de mise à jour, d'adaptation à l'évolution technologique. À cet égard, les démarches en cours pour resituer la formation professionnelle dans le curriculum du secondaire sont particulièrement importantes: elles visent le contenu et la qualité de la formation professionnelle, aussi bien que son rapport avec la formation de base[32]. Les solutions qu'on adoptera pourront avoir des conséquences énormes sur la manière dont le système d'éducation entend assurer sa mission à l'égard de la future main-d'oeuvre, dans un contexte où l'on réclame de tous cotés des formations vraiment qualifiantes.

Une *deuxième* tâche concerne l'accessibilité. C'est sans doute la plus visible et celle qui soulève le plus de discussions, le plus de difficultés aussi, puisqu'elle est fortement déterminée par les règles et les capacités de financement. Souvent posée dans la perspective de l'exercice d'un droit de l'adulte[33], surtout dans le cas des programmes de niveau secondaire, voire collégial, cette question de l'accessibilité a régulièrement fait long feu, essentiellement en raison de l'incapacité collective d'assumer la note découlant de l'exercice d'un droit strict. Tant et si bien que, tout en ne niant pas clairement l'existence d'un tel droit, les libellés des décisions gouvernementales ont toujours accordé la priorité à certains groupes ou à certains programmes et précisé des conditions d'exercice qui ont donné l'impression d'une volonté hésitante: la loi 3 constitue une illustration éloquente de ces difficultés[34].

En fait, les choses se présentent assez différemment selon les ordres d'enseignement. A l'université, par exemple, et si l'on excepte un certain nombre de problèmes particuliers soulevés par la fréquentation à temps partiel, le contingentement de certains programmes ou la nature des programmes fréquentés par les adultes[35], on peut parler d'un régime d'accessibilité qui, en principe, est commun aux jeunes et aux adultes. Dans la mesure où on n'a pas pris de mesures discriminatoires à l'endroit des adultes, la problématique du droit proprement dit ne s'y est donc guère développée.

---

32. Voir: C.S.E. *Le régime pédagogique du secondaire et la qualité de la formation de base*. Avis au ministre de l'Éducation, novembre 1985.

33. La Commission Jean a développé une approche de ce type et parle d'un équivalent de 13 années de formation. Voir: *Apprendre: une action volontaire et responsable*. Québec, 1982, pp. 96 ss.

34. *Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public*, article 2: « Toute personne majeure qui a cessé de fréquenter l'école pendant un an ou plus depuis sa majorité, ou depuis qu'elle a 22 ans dans le cas d'une personne handicapée, a droit, dans le cadre des programmes qui sont offerts à cette catégorie de personnes par la commission scolaire, aux services éducatifs prévus par la présente loi ».

Dans les collèges, le régime de gratuité pour les étudiants inscrits à au moins quatre cours, dans les programmes réguliers et selon les horaires dits réguliers, s'applique aux étudiants de tous les âges; il en est de même pour le régime d'aide financière. Les adultes sont d'ailleurs de plus en plus nombreux à s'inscrire comme « étudiants réguliers ». Dans le cas des adultes fréquentant le collège à temps partiel et selon un cadre d'organisation spécialement conçu pour eux — un tel régime convient évidemment mieux à la plupart des adultes —, les choses sont beaucoup moins nettes et la situation, plus précaire. Aussi des enveloppes spéciales ont-elles été constituées pour favoriser cette fréquentation à temps partiel, aussi bien en formation professionnelle qu'en formation générale; il s'agit d'enveloppes dites « fermées », qui obligent à contingenter les inscriptions. En même temps qu'il faut se réjouir ici des acquis, il faut donc reconnaître que l'accessibilité des études collégiales aux adultes est loin d'être universelle, en dépit d'importantes garanties inscrites dans la loi elle-même. C'est sans doute l'existence de ces garanties législatives qui explique que la thématique du droit des adultes à l'enseignement collégial ne se soit pas développée avec beaucoup d'insistance. La situation n'en mérite pas moins un plus ample examen, auquel s'adonne d'ailleurs actuellement la Commission de l'éducation des adultes du Conseil.

La situation de l'enseignement secondaire est plus difficile et soulève spontanément plus d'étonnement et de perplexité. Imposant la fréquentation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans, établissant le droit strict à recevoir des services éducatifs au-delà de 16 ans pour ceux qui sont en cheminement continu ou ayant des handicaps - le tout par le biais d'un financement basé sur la clientèle réelle -, la loi et les règlements ne garantissent rien aux adultes. Paradoxalement, c'est le niveau de scolarisation partout déclaré minimal qui n'est pas, de droit, accessible à tous; en tout cas, pas à n'importe quel âge. Les données statistiques et les pratiques indiquent bien qu'il y a des adultes dans les effectifs réguliers des commissions scolaires, mais les prescriptions de la loi ne sont pas limpides à cet égard. Il n'est donc pas étonnant que le droit des adultes ait fait ici l'objet de discussions serrées.

Le contexte économique et l'état des finances publiques n'ont guère permis jusqu'ici de dissiper les ambiguïtés. Mais des décisions administratives, insuffisamment connues, ont été prises récemment, qui assurent, selon les paramètres budgétaires de l'éducation des adultes, un financement de l'accès des adultes aux programmes réguliers basé sur les clientèles réelles: le jargon parle ici d'une « enveloppe ouverte« [36]. A défaut de pouvoir à brève échéance disposer de toutes les clarifications législatives souhaitables, cette ouverture doit être saluée comme un événement majeur qui, sans tambour ni trompette, accroît déjà sensiblement l'accès des adultes inscrits à temps complet ou à temps partiel dans les programmes réguliers de formation de base et de formation professionnelle initiale des commissions scolaires.

La *troisième* tâche à rappeler ici concerne d'autres aspects, plus qualitatifs et organisationnels, de l'accessibilité: l'adaptation des services éducatifs et la capacité d'accueil des adultes et de leurs besoins spécifiques.

Les agents du système d'éducation s'entendent de plus en plus pour le reconnaître: on n'accueille pas vraiment des adultes revenant en formation initiale en se contentant de les traiter de la même manière que les jeunes. Il y a des modes d'organisation qui leur conviennent mieux, des approches pédagogiques également. Les adultes ont aussi des besoins particuliers de reconnaissance des acquis scolaires et non scolaires — d'une reconnaissance fiable et elle-même reconnue. Dès les premières démarches qu'ils entreprennent dans les établissements, les adultes ont de multiples interrogations et requêtes, généralement traitées par les agents ou les services d'accueil et de référence, auxquelles il est dans l'intérêt de tous de répondre adéquatement et au bon moment.

---

36. *Règles budgétaires des commissions scolaires pour l'année 1985-1986*, section 4.2 (« la clientèle subventionnée du secteur de l'éducation des adultes »).

C'est pour toutes ces raisons que les structures mises en place dans les établissements d'enseignement et le plus souvent connues sous le nom de « services d'éducation des adultes » occupent une place stratégique dans l'accomplissement de la mission du système d'éducation à l'endroit des adultes: leur dynamisme et leur stabilité en conditionnent bien souvent la réussite. C'est pour les mêmes raisons que les étapes franchies vers la constitution de noyaux plus stables de personnels compétents doivent connaître des suites: plus que le seul statut professionnel des agents, c'est la qualité et l'efficacité du service rendu qui sont en cause. L'importance de ces services spécialisés, on le verra, fait partie des enjeux des discussions en cours entre les deux gouvernements.

2.2 Une mission de service en formation sur mesure

En plus de cette mission fondamentale, qui est sa raison d'être et le fondement de sa légitimité, le système d'éducation a été investi d'une autre mission, complémentaire de la première, qui consiste à répondre aux besoins de formation et de perfectionnement que les individus et les groupes éprouvent de manière de plus en plus massive et régulière. Dans le prolongement des choix historiques faits en matière de formation professionnelle initiale, c'est aussi le système d'éducation qui, au Québec, a été mis à contribution pour offrir des activités et des programmes de formation. Cette « mission de service » — la réalité est plus stimulante que l'appellation n'est heureuse — a été de nouveau formellement confirmée dans le dernier énoncé de politique en éducation des adultes et explicitement définie en fonction des programmes gouvernementaux, québécois ou fédéraux-provinciaux, destinés au développement professionnel de la main-d'oeuvre. D'emblée située « du côté des compétences éducatives et pédagogiques[37] », cette mission de service fait du système d'éducation la première et la plus importante ressource pour les activités de formation, du moins pour celles dont les pouvoirs publics prennent l'initiative et assument les coûts.

Ce discours, accompagné de transferts budgétaires destinés à rendre plus visible le caractère de service de cette mission, a été diversement accueilli dans les milieux de l'éducation. Pour sa part, le Conseil n'a pas l'intention d'en reprendre ici la discussion. Mais, ce qui est sûr, c'est que les mots recouvrent des réalités et des pratiques déjà anciennes, dont il importe de réaffirmer ici l'importance. D'autant plus que les unes et les autres sont directement touchées par les récentes propositions fédérales.

Au coeur de ces pratiques de service des établissements d'enseignement, s'est développé un ensemble d'approches et de façons de faire qu'on a appelées la « formation sur mesure ». Les mots le suggèrent, celle-ci est née d'une volonté d'adaptation et d'ajustement et est considérée à juste titre comme une des contributions les plus originales de l'éducation des adultes à l'ensemble du système d'éducation, comme ce qui a permis de « faire des services d'éducation des adultes autre chose qu'une pure extension de l'enseignement[38] ». Il convient de s'y attarder brièvement, parce que la description de cette tradition de formation sur mesure permet d'identifier l'essentiel des défis découlant de l'exercice de la mission de service dont on traite.

La formation sur mesure n'est pas née d'une politique gouvernementale. Elle n'est pas le produit de réflexions et de décisions nationales sur le type de formation qu'on doit viser pour répondre aux besoins de fonctionnement et de développement, à moyen et à long terme, de notre société et de ses membres. Elle n'est pas le produit d'une organisation conçue pour de grands ensembles que des objectifs d'équité, de qualité et d'efficacité obligent à un certain niveau de standardisation et de normalisation. Si la formation sur mesure peut servir à l'adaptation pédagogique des programmes standardisés[39], ce n'est pas la seule fonction qu'elle assume en formation professionnelle des adultes.

---

37. Gouvernement du Québec, *Un projet d'éducation permanente*. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes. Québec, 1984, p. 47.

38. *Ibid.*, p. 26.

39. C'est cet aspect pédagogique qui est privilégié par l'énoncé gouvernemental de 1984. *Ibid.*, pp. 26-27.

La formation sur mesure est d'abord centrée sur le présent. Ce sont d'ailleurs les éléments et les impératifs de ce présent qu'on retrouve a la base de ses orientations, de son organisation, de ses modes d'intervention, de ses programmes de formation, de sa pédagogie et de son évaluation.

Ce n'est pas par hasard que la formation sur mesure s'est développée en éducation des adultes, même si on en retrouve l'idée sous plusieurs formes en éducation des jeunes. Ce n'est pas non plus par hasard qu'elle s'est d'abord implantée en formation professionnelle et en éducation populaire. L'adulte est un être du présent, enraciné dans des situations et dans des obligations qui sont habituellement la source de ses besoins et de ses démarches de formation. La formation qu'il recherche doit pouvoir contribuer dans l'immédiat, ou du moins dans un délai relativement court, à la solution des problèmes qu'il rencontre, à l'amélioration des situations qui commandent cette formation.

La société a les mêmes attentes. Les entreprises privées et publiques, les associations d'employeurs et de travailleurs, les gouvernements eux-mêmes demandent tous une formation qui soit à la mesure des besoins, qui parte des situations, qui exploite l'expérience et les acquis du passé, qui soit à la mesure des personnes et des organisations dans leur effort et dans leur projet de développement, qui mette le savoir au service de ce développement et qui en exploite tout le potentiel formateur et créateur.

Pour expliquer la formation sur mesure, il faudrait pouvoir rendre compte de l'émergence de sa conception et de son organisation à travers les différentes pratiques de la formation professionnelle des adultes que les services d'éducation des adultes des trois réseaux du système public d'éducation ont développés depuis près de vingt ans. C'est à travers ces pratiques et leur bagage de réussites et d'erreurs que la conception de la formation sur mesure s'est élaborée. Cette conception réunit quatre idées maîtresses qui peuvent, à des degrés divers, inspirer l'orientation et l'organisation du système d'éducation et de chacun de ses éléments.

L'idée *première*, c'est de mesurer les éléments qui interviennent dans la formulation d'un besoin ou d'une demande de formation. L'objectif est de vérifier s'il existe un besoin de formation, de préciser sa nature, d'analyser ses composantes, de définir les résultats qu'on veut obtenir par la formation. La mesure est d'abord exigence de rigueur avant d'être effort d'adaptation ou d'invention d'une réponse adéquate. Parmi les principaux éléments à mesurer, il y a: la situation et ses problèmes; les dimensions collectives de cette situation qui ont souvent l'entreprise pour cadre; les changements souhaités dans cette situation; les personnes ou le groupe de personnes avec leur perception de la situation, leur expérience, leurs acquis, leurs besoins de formation, leurs ressources éducatives; la traduction des changements désirés en objectifs de formation et d'apprentissage, ainsi que la formulation des résultats escomptés.

La *deuxième* idée, c'est la participation. L'élément central de toute situation qui commande une formation et de toute situation de formation, c'est l'usager. Pour que la formation soit sur mesure, il faut que la personne soit agent de mesure et qu'elle puisse participer aux décisions propres à chacune des étapes du processus de formation. Quand la situation est collective, il faut assurer la participation de tous ceux qui ont du pouvoir sur cette situation et sur les changements à lui apporter. Bien avant d'être un moyen de formation qu'on réserve à la pédagogie, la participation est un objectif à viser. En ce sens, elle demande des conditions et une instrumentation spécifiques.

La *troisième* idée, c'est la préparation du transfert des apprentissages dans la situation et la mesure de ce transfert. Si la situation est à l'origine d'une intervention de formation sur mesure, si les changements souhaités dans cette situation sont à la source des objectifs de formation et d'apprentissage, on doit intégrer au programme de formation la préparation du transfert des apprentissages dans la situation et, après la formation, aller mesurer avec tous ceux qui sont concernés jusqu'à quel point le transfert se fait et la situation change.

La *quatrième* idée, c'est la recherche de la cohérence et de l'unité de l'intervention éducative. Par respect des personnes, des groupes et des organisations, l'intervention de formation sur mesure doit se dérouler dans un processus cohérent et unifié où chacun, à sa mesure, pourra maîtriser la logique et le contenu des opérations. La qualité de la formation sur mesure tient avant tout à la qualité de ce processus qu'on met en oeuvre avec les personnes et les groupes pour définir, programmer, organiser et évaluer une formation en fonction de leurs besoins et des situations qui ont fait naître ces besoins.

Ces idées maîtresses définissent des perspectives, voire un idéal dont se sont inspirés de nombreux formateurs. Mais ces derniers sont les premiers à reconnaître que, de l'idéal aux pratiques, il y a encore des pas à franchir. Car la formation sur mesure comporte des défis pédagogiques et organisationnels énormes; elle exige une souplesse et un sens des circonstances que les grandes administrations sont loin de favoriser d'emblée. Tout en pouvant compter sur des acquis considérables, les établissements d'enseignement ont donc beaucoup à faire pour assurer d'authentiques pratiques de formation sur mesure. Ces pratiques elles-mêmes doivent d'ailleurs pouvoir satisfaire des exigences spécifiques de qualité. Et si ces exigences ne sont pas respectées, il peut arriver que la formation sur mesure dévie en une série de formations « pointues ». Elle peut alors se soumettre aux intérêts ponctuels des employeurs, au détriment non seulement des travailleurs, mais aussi du développement organisationnel des entreprises. Elle peut se disperser dans les détails de l'immédiat et, faute d'exigence et d'analyse, conduire à des apprentissages disparates et morcelés. Ce type d'apprentissage est sans doute nécessaire pour un certain nombre de travailleurs et d'entreprises. Ce n'est toutefois pas au système public d'éducation de les promouvoir.

C'est en s'inspirant de ces perspectives et en essayant d'adopter des modes d'organisation appropriés que les établissements d'enseignement ont entrepris, au cours des années, d'exercer leur mission de service. A travers un ensemble de succès et d'échecs, les acquis y ont été considérables, tout comme s'y est approfondie la conscience des difficultés et des défis à assumer. Ainsi en est-il, par exemple, de la nécessité de construire et d'accroître, surtout quand il s'agit de la formation et du perfectionnement des personnels d'entreprises, une articulation vraiment fonctionnelle entre les activités de formation et *les besoins et le fonctionnement des entreprises* et, par ce biais, entre les activités de formation et les besoins du marché du travail. On a beaucoup parlé de cette nécessaire liaison et plusieurs initiatives ont, en maints endroits, contribué à établir des rapprochements. Mais on sait aussi que bien des préjugés, des habitudes et des façons de faire font encore obstacle à de tels rapprochements; des résistances se manifestent aussi de part et d'autre. Les incompréhensions demeurent nombreuses et ont nourri chez les observateurs — et il n'en manque pas du côté fédéral — la conviction que les établissements d'enseignement ne répondent pas adéquatement aux besoins.

Les établissements d'enseignement ont aussi été appelés à s'inscrire progressivement dans *une dynamique d'offre et de demande*; en formation sur mesure, ils ont été conduits à vivre de plus en plus dans un monde de concurrence. On en a même vu se regrouper pour former des structures plus autonomes et capables d'entrer en contact avec des « clients » potentiels, d'élaborer des « produits » adaptés et de les réaliser au meilleur prix possible. La « capacité de se retourner » n'est pas l'apanage exclusif de l'entreprise: bien des instances des réseaux de l'éducation s'en sont aussi fait un objectif. Là aussi, on découvre ce que signifie le fait d'avoir à évoluer dans un contexte où les clientèles ne sont pas captives. Le rapprochement avec les entreprises et la capacité de fonctionner dans un contexte de concurrence font partie des exigences de la formation sur mesure et constituent des conditions de réalisation de la mission de service du système d'éducation. Les établissements d'enseignement ont sans doute encore à progresser pour en assumer toutes les conséquences, mais le mouvement est manifestement amorcé.

2.3 Une nécessaire concertation

Pour réaliser ces deux missions complémentaires - leur mission éducative fondamentale et leur mission de service —, les établissements d'enseignement ont eu et auront de plus en plus à s'engager dans des entreprises concertées: la nature même des objectifs poursuivis et le nombre des intervenants exigent que de telles tâches soient assumées.

Il y a d'abord une concertation qu'on pourrait appeler « interne », celle qui concerne les établissements d'enseignement des divers niveaux d'enseignement et les rapports qu'ils entretiennent entre eux pour leur action respective et leurs initiatives souvent interdépendantes. On pense ici à la répartition des programmes selon les ordres d'enseignement et selon les régions, une tâche qu'on a souvent désignée sous l'appellation de « carte des programmes ». Quoi qu'il en soit des mots et des craintes qu'ils peuvent susciter, il demeure qu'il y a là un enjeu de première importance pour l'équilibre de l'offre de services, particulièrement en formation professionnelle: il importe que les objectifs d'accessibilité et de rationalité se conjuguent pour que l'offre de services rejoigne le plus adéquatement possible les besoins de formation de la population.

Les pratiques observées permettent de constater, peut-être surtout dans le champ de la formation professionnelle des adultes, de nombreuses initiatives locales et régionales de collaboration et de concertation entre les établissements d'enseignement de divers ordres. Ces rapprochements n'ont pas encore permis d'aller très loin dans l'identification des tâches propres à chaque ordre d'enseignement — on peut citer ici le difficultueux dossier de la formation en « travail de bureau » —, mais des réussites nombreuses sont constatables dans la manière d'organiser l'offre régionale des services de formation professionnelle, régulière ou sur mesure. Les établissements d'enseignement tiennent là une clef d'avenir: en dépit de la division administrative du ministère de l'Éducation, les établissements d'enseignement doivent être incités à s'y engager avec détermination.

Il y a l'autre facette, complémentaire et tout aussi essentielle, de la concertation: c'est celle qui concerne les rapports entre les établissements d'enseignement et les diverses instances du monde de l'emploi et de l'entreprise. Absolument nécessaire dans le cas de l'exercice de la mission de service et de l'engagement en formation sur mesure, cette concertation n'en est pas moins importante pour la mise à jour des programmes réguliers, voire pour l'information et l'orientation des élèves et des étudiants: une « formation reliée à l'emploi » exige la circulation régulière de l'information et une perception commune des besoins à satisfaire, ceux *de* la main-d'oeuvre aussi bien que ceux *en* main-d'oeuvre.

En confirmant le rôle des Commissions de formation professionnelle dans l'orientation et la gestion des programmes dits commandités destinés au développement professionnel de la main-d'oeuvre et en leur donnant un rôle majeur dans l'estimation régionale des besoins et dans l'« achat » des activités de formation auprès des établissements d'enseignement, l'énoncé de politique de 1984 a, de fait, donné une nouvelle vigueur à ces entreprises de concertation. Selon des modèles qui varient, mais qui identifient toujours la commission de formation professionnelle comme premier interlocuteur des établissements d'enseignement de la région, on a assisté à l'émergence d'une nouvelle dynamique de partenariat. Tout n'y est pas nécessairement et partout très facile: la concertation est une tâche dérangeante. Mais les observateurs les plus critiques ne peuvent s'empêcher de noter une évolution des perceptions et des rapports mutuels.

Du côté de l'Éducation, on doit apprendre à faire sa place à ce partenaire revigoré qu'est la Commission de formation professionnelle et à ce que celle-ci apporte de points de vue nouveaux et de préoccupations plus liées aux besoins du marché du travail. Des agents de l'Éducation se sont dits inquiets de voir infléchir la formation professionnelle vers des perspectives trop étroites ou à trop court terme; d'autres craignent de se voir réduits au rôle de simple dispensateur de cours, l'intégration personnelle des acquis étant finalement soutenue ailleurs ou peut-être éventuellement négligée. Le premier choc passé, il n'est maintenant pas rare d'entendre dire que, malgré le dérangement causé à certaines manières de faire, la dynamique enclenchée a permis des rapprochements et des initiatives impossibles autrement.

Du côté de la Main-d'oeuvre, on a plutôt noté de la satisfaction de voir confirmer et concrètement aménager des responsabilités que la Loi 51[40] avait définies il y a presque vingt ans. On s'emploie à

---

40. *Loi sur la formation et qualification professionnelles de la main-d'oeuvre*, 1969.

remplir des mandats exigeants auxquels on n'avait guère eu l'occasion de se consacrer jusqu'ici: estimation de besoins, contacts avec les entreprises, évaluation des opérations, etc. Là aussi, une nouvelle dynamique prend naissance et n'échappe pas aux observateurs. Surtout dans les régions où les problèmes de main-d'oeuvre sont particulièrement aigus, on a assisté à des expressions spontanées d'une volonté de collaboration et de concertation à laquelle n'ont pas résisté les velléités de repliement sur soi ou les querelles de territoire.

Ces notations concrètes méritent d'être prises en considération. D'abord, parce qu'elles ont été portées à l'attention du Conseil, dans le but de contribuer à une évaluation, encore à faire, des modes d'organisation récemment mis en place. Mais aussi parce qu'elles illustrent éloquemment les défis quotidiens d'une concertation pourtant jugée partout nécessaire. Elles témoignent également des importants investissements humains que les agents du système d'éducation et leurs partenaires de la Main-d'oeuvre doivent consentir pour que s'exerce pleinement et efficacement la double mission du système d'éducation en formation professionnelle de la maind'oeuvre. Du même coup, elles rappellent la nécessité toujours actuelle de s'y engager résolument.

* * *

Le rappel de ces réalités et de ces orientations de système ne visait pas un instant à éloigner ou à distraire des discussions en cours sur les prochains accords Québec-Ottawa. Au contraire, il a paru nécessaire pour cerner le contexte permettant de voir en quoi et pourquoi des changements en apparence marginaux peuvent et doivent être compris comme des enjeux éducatifs et sociaux de taille. On le verra, en effet, c'est par rapport à chacun de ces grands traits des pratiques et des visées québécoises que les propositions fédérales sont susceptibles d'imposer, à court et à moyen terme, d'importantes modifications de trajectoire.

3. Les enjeux de la proposition fédérale

Les descriptions et les rappels contenus dans les deux parties précédentes devraient permettre de cerner ce qui, dans les orientations fédérales récemment proposées en matière de formation en établissement, est de nature à avoir un impact important aussi bien sur la réponse aux besoins propres de la main-d'oeuvre québécoise que sur l'ensemble des dispositifs établis pour la mettre en oeuvre.

On présentera d'abord brièvement les traits saillants de la proposition fédérale. Puis, après avoir explicité certains aspects intéressants des objectifs poursuivis, on énumérera les principales inquiétudes que cette proposition suscite chez ceux et celles qui adhèrent toujours aux priorités dont se sont inspirées les pratiques québécoises. Enfin, parmi ces dernières, les plus directement touchées seront rappelées, à la manière d'acquis collectifs à sauvegarder.

3.1 Les traits saillants de la proposition fédérale

La proposition fédérale concernant la formation en établissement est complexe et ne se comprend bien que si on la relie à l'ensemble des perspectives exposées dans *La Planification de l'emploi* et dans les programmes qui en découlent. Ce qui a été dit plus haut des priorités et des stratégies fédérales devrait suffire pour cerner le contexte global de la proposition et justifier qu'on n'en explicite que les principaux points saillants. Ceux-ci sont au nombre de quatre.

Premièrement, la proposition fédérale établit un gel, voire une diminution, des sommes consacrées à la formation en établissement. Alors qu'on a fait grand état des montants consacrés à l'ensemble des programmes de formation et d'emploi[41], le gouvernement fédéral propose de maintenir jusqu'en 1988-1989 les 139 millions de dollars alloués en 1985-1986 à la formation en établissement. Si l'on tient compte des taux cumulatifs d'inflation, en valeur réelle, les 139 millions vont aller s'amenuisant d'année en année. Personne ne contestera la responsabilité inaliénable des gouvernements élus de déterminer le niveau des budgets de l'État. Mais, dans le cas présent, personne ne pourra davantage nier que, compte tenu des priorités énoncées et de l'ensemble des efforts financiers consentis, cette diminution des crédits traduit l'amorce d'un virage certain. Des distances se prennent manifestement par rapport à l'action des établissements en formation professionnelle de la main-d'oeuvre.

Deuxième trait saillant: à l'intérieur de cette enveloppe de 139 millions, qui était jusqu'ici consacrée à des « achats directs » d'activités de formation décidés conjointement avec les instances québécoises, Ottawa entend prélever une part croissante des ressources pour faire procéder, par des contrats avec des tierces parties — principalement des entreprises —, à des achats dits « indirects » d'activités de formation auprès des établissements d'enseignement. Ainsi progressivement amputée pour des achats indirects, l'enveloppe des achats directs représenterait, en 1986-1987, 90 % du montant de 1985-1986; en 1987-1988, ce serait 85 % du montant de 1986-1987 et, en 1988-1989, 80 % du montant de 1987-1988. Entre 1986-1987 et 1988-1989, on sera donc passé de 139 millions à 85,1 millions (en dollars non indexés, rappelons-le), soit une diminution de près de 40 %.

Il faut comprendre que, directs ou indirects, les achats auxquels sont destinés les 139 millions de dollars seraient faits auprès des établissements d'enseignement. En apparence, rien ne serait donc changé. Ce qui est introduit, c'est un nouveau facteur d'incertitude et d'incitation qui tient essentiellement au fait que les nouveaux contractants pourront décider d'organiser eux-mêmes leurs activités de formation ou de les acheter ailleurs que dans les établissements d'enseignement. Auquel cas, si l'on comprend bien les explications fédérales, ces achats ne seraient pas comptabilisés comme des achats indirects et s'inscriraient plutôt dans d'autres programmes de subventions à l'entreprise.

41. Les communiqués de la conférence de Régina (février 1985) mentionnaient, pour 1985-1986, des additions de 695 millions au 1,2 milliard déjà prévu.

Cependant, il pourrait arriver que, si les entreprises et les autres contractants décidaient de ne pas s'adresser aux établissements d'enseignement, il y ait moins d'achats indirects que prévu, voire pas du tout.

En dépit de toutes les prévisions optimistes avancées du côté fédéral, le risque de diminution de la somme des achats n'a rien de théorique. En tout cas, s'il s'agissait d'appréhensions sans fondements, on s'expliquerait mal pourquoi les proposeurs annoncent que, pour la première année de l'entente, le montant total d'achats (directs et indirects) de 139 millions sera garanti, même s'il devait ne pas se faire d'achats indirects. Pour les années suivantes, des montants non précisés sont prévus aux mêmes fins, ce que les négociateurs fédéraux prétendent être des garanties meilleures que celles qui existent dans les accords actuels. Cela confirme que le risque est bien réel que diminuent les achats d'activités de formation dans les établissements d'enseignement.

Étroitement lié au précédent, le *troisième* trait saillant concerne l'objectif explicitement visé de promouvoir l'émergence de lieux de formation privés, autres que les établissements d'enseignement. Cet objectif est énoncé en toute clarté dans l'ébauche d'entente soumise aux provinces: « Les parties conviennent que l'interprétation et l'exécution du présent accord se feront selon les principes généraux suivants: (...) Des organismes autres que les administrations publiques devraient être incités à dispenser de la formation[42] ». Concrètement traduit dans la nouvelle mécanique des achats indirects, cet objectif explicite, non seulement la volonté de réduire la part des achats directs, mais aussi celle de faire diminuer, en la rendant aléatoire et en la soumettant à la concurrence, la part des achats indirects.

Enfin, présent dans *La Planification de l'emploi*[43] et seulement indirectement lié à l'entente concernant la formation en établissement, il faut noter un *quatrième* trait saillant: l'établissement d'un nouveau réseau de conseils consultatifs locaux, polarisés autour des centres de main-d'oeuvre et formés de représentants des gouvernements, des entreprises, des travailleurs, des groupes communautaires, des usagers, voire des députés fédéraux. Leur rôle n'est pas très clairement défini, mais on doit comprendre que ces nouvelles instances visent à favoriser une meilleure estimation des besoins de main-d'oeuvre et le rapprochement des divers intervenants. Dans le contexte déjà évoqué du fonctionnement des réseaux institutionnels québécois de concertation et d'analyse des besoins, cet élément de la proposition doit être considéré comme important.

Toute la proposition fédérale ne tient évidemment pas dans ces quelques traits saillants. Mais ce qui a été exposé plus haut sur les stratégies et les priorités fédérales en matière de formation professionnelle de la main-d'oeuvre trouve à s'y traduire avec vigueur et cohérence et autorise d'emblée à ne pas en reprendre ici l'exposé.

3.2 Des objectifs valables

À travers l'ensemble des documents et des discussions qui ont entouré la présentation de cette proposition, on perçoit des préoccupations et des visées dont l'importance mérite d'être soulignée. Les unes et les autres rejoignent d'ailleurs celles que, au Québec même, les établissements d'enseignement sont les premiers à considérer comme impératifs, voire comme des défis déjà inéluctables.

La *première* de ces préoccupations, clairement exprimée dans un des principes proposés comme fondements de l'accord, concerne la nécessité d'accroître l'intérêt et l'engagement des entreprises privées dans le secteur de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre. « Le secteur privé sera encouragé à renforcer ce rôle, c'est-à-dire à participer à l'évaluation des besoins du marché du travail

42. Ébauche du 29 janvier 1986, clause 2.5

43. *La Planification de l'emploi... pour réaliser notre plein potentiel*, juin 1985, pp. 27-28.

provincial et des marchés du travail locaux pour que les programmes de formation continuent de répondre aux besoins des employeurs[44] », peut-on lire.

En fait, l'objectif est double. D'une part, il s'agit d'inciter les entreprises à faire de la formation de leur personnel un objet majeur de souci et d'investissement. L'insistance n'est pas inutile, car on sait que les entreprises d'ici ont à progresser à cet égard. Les témoignages ne manquent pas voulant qu'elles accusent en cette matière des retards considérables par rapport aux investissements consentis par les entreprises d'autres pays, à commencer par celles de nos voisins américains. De la nécessité d'un tel engagement croissant, on est convaincu même dans les établissements d'enseignement. Et il ne viendrait guère à l'idée de ceux qui y oeuvrent de s'inquiéter d'un éventuel changement des comportements en ce domaine. Cela apparaît comme un défi inéluctable découlant des exigences de l'excellence et de la compétitivité.

Il s'agit aussi, d'autre part, de favoriser les rapports d'échange et de collaboration entre les entreprises et les centres de formation, plus précisément entre les entreprises et les concepteurs et les dispensateurs de programmes de formation, de manière que ces programmes constituent des réponses de plus en plus valables aux besoins réels des usagers et des entreprises. Cet aspect de l'objectif est tout aussi valable que le premier. Tous ceux qui ont le moindrement oeuvré en formation professionnelle savent fort bien qu'il y a là des tâches de première importance. Le Conseil lui-même a déjà souligné l'utilité de ces rapprochements, même pour les programmes de formation professionnelle initiale des jeunes[45].

Un *deuxième* objectif, lié au premier, a trait à une certaine libéralisation du marché de l'offre de services en formation professionnelle, plus précisément à l'instauration d'une dynamique de rapports entre usagers et centres de formation davantage marquée par les règles de l'offre et de la demande. La mise en oeuvre de la proposition fédérale opérerait effectivement une telle ouverture: au lieu d'acheter lui-même toutes les activités de formation destinées à des stagiaires désignés, le gouvernement fédéral verserait des subventions à des tiers qui, eux, décideraient de réaliser eux-mêmes ces activités ou de les acheter des établissements d'enseignement ou d'autres organismes. Cette évolution n'est pas, en soi, sans mérite. On peut même dire que, en décidant de faire transiter une partie des sommes découlant des accords ou de ses propres budgets par le canal du réseau des commissions de formation professionnelle, le gouvernement du Québec a lui-même consenti à ce que les établissements d'enseignement relèvent d'exigeants défis qui s'apparentent à ceux des lois de l'offre et de la demande. Mais jamais au point, cependant, de susciter quelque réseau parallèle de lieux de formation, son intention étant même de clarifier les ambiguïtés suscitées par l'existence des centres de formation professionnelle du Québec.

Là non plus, les établissements d'enseignement ne sauraient s'offusquer de la visée fédérale, s'il est vrai qu'ils se préoccupent déjà, particulièrement en formation sur mesure, de donner satisfaction à des demandeurs qui ont en main leurs bons d'achat. C'est l'incitation à acheter ailleurs et même à faire émerger d'autres lieux de formation qui risque de brouiller les règles d'une saine concurrence et qui constitue une manière inacceptable de poursuivre un objectif en soi valable.

Dans la mesure où de tels objectifs — plus grand engagement des entreprises, rapprochements plus étroits entre établissements d'enseignement et entreprises, instauration d'une certaine concurrence — inspirent la proposition fédérale, on ne verrait pas bien pourquoi pousser des hauts cris. Bien plus, il s'en trouverait beaucoup, même dans les établissements d'enseignement, pour reconnaître que ce sont là des objectifs défendables, valables même. Et plusieurs ajouteraient qu'ils ont déjà posé des gestes en vue de leur réalisation.

---

44. Ébauche du 29 janvier 1986, clause 2.2

45. C.S.E. *La formation professionnelle des jeunes*. Analyse critique des propositions ministérielles et quelques considérations complémentaires. Avis au ministre de l'Éducation, mars 1983, chapitre 3e.

3.3 Des sujets d'inquiétude

Les réticences suscitées par la proposition fédérale sont d'un autre ordre. Elles ne sont pas de simples protestations contre le dérangement d'habitudes ancrées; elles concernent des enjeux de portée beaucoup plus grande, qui touchent des aspects fondamentaux du système décrit dans les deux premières parties de ce document. Ces enjeux sont essentiellement au nombre de quatre.

Il y a d'abord les *visées stratégiques* mêmes de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre québécoise qui risquent d'être substantiellement atteintes. En effet, en privilégiant de plus en plus nettement le lien immédiat à l'emploi — l'emploi déjà occupé ou l'emploi imminent —, on privilégiera nécessairement un type de formation davantage axée sur l'habileté technique spécifique et, par là, plutôt sur le court terme. Un des principes énoncés est justement le suivant: « Les programmes, le genre de formation et la méthode pédagogique seront déterminés en fonction des besoins du marché du travail et des objectifs professionnels des stagiaires[46] ». Certes, cela doit être recherché et l'est d'ailleurs largement déjà. Mais, en s'éloignant des objectifs plus larges d'une formation de base axée sur l'acquisition de compétences génériques et transférables, on risque de compromettre le plus long terme: de cela, les individus concernés seraient les premiers à faire les frais. Et les entreprises n'y gagneraient pas davantage.

L'enjeu dépasse aussi le seul point de vue des individus et des entreprises. Car, c'est une des caractéristiques de la main-d'oeuvre québécoise, justement de celle qui a des problèmes d'emploi et qui a le plus besoin d'accroître son niveau de qualification, que de présenter des lacunes sérieuses dans sa formation de base même. Souvent déjà éloignée du monde du travail, cette clientèle en difficulté aurait de moins en moins accès aux programmes fédéraux-provinciaux. Au surplus, la proposition fédérale devrait logiquement favoriser des formations courtes, généralement à temps partiel: ce qui est d'ailleurs explicitement visé[47] et qui ne serait pas de nature à aider le Québec à céder un championnat qu'il détient déjà.

Deuxième sujet d'inquiétude: les faits n'autorisent pas beaucoup d'optimisme quant à *la qualité des formations offertes* dans les entreprises, surtout quand il s'agit d'entreprises sans traditions en ce domaine ou d'entreprises trop petites pour s'adonner vraiment à des activités de formation. Ce pessimisme est-il un réflexe classique d'éducateurs enfermés dans les façons de faire des établissements d'enseignement? Pas vraiment, puisque, aussi bien en matière de recherche qu'en matière de formation, il se trouve bien des analystes et des stratèges des programmes gouvernementaux pour déplorer que les subventions consenties à ces fins aient trop souvent été, en fait, des subventions déguisées destinées à aider le fonctionnement général des entreprises, bien plus qu'à soutenir le développement de la formation des personnels. Le fait que le nombre d'emplois s'accroît surtout dans le secteur tertiaire des services, là où la mobilité est particulièrement grande et la taille des entreprises plutôt faible, n'est pas un gage de la qualité des formations offertes.

De toute façon, même si les faits devaient heureusement faire mentir les « pessimistes », la reconnaissance des compétences ainsi acquises en entreprises continuerait de soulever des problèmes réels. En l'absence d'autres systèmes établis, la reconnaissance scolaire des acquis demeure importante: au Québec, en dépit de certaines dénégations périodiques, les individus et le monde du travail accordent un poids primordial à ce type de reconnaissance. Comment faire alors pour que le déplacement de la formation vers les entreprises ne cause finalement pas de préjudice aux stagiaires eux-mêmes et n'affecte pas leur mobilité? Comment s'assurer que ces activités de formation se fassent suffisamment selon les règles de l'art pour satisfaire aux canons reconnus d'une certification qui soit elle-même socialement reconnue et qui, à long terme, contribue à hausser le niveau général de qualification de la population?

---

46. Ébauche du 29 janvier 1986, clause 2.7.

47. « Il est souhaitable que de la formation en établissement soit dispensée à temps partiel de façon à ce qu'un plus grand nombre de personnes puissent y avoir accès ». (Ébauche du 29 janvier 1986, clause 2.4).

Un troisième sujet d'inquiétude a trait aux effets — aux « effets secondaires », si l'on peut dire — des changements envisagés sur l'état et l'évolution des *services d'éducation des adultes* mis sur pied par les établissements d'enseignement secondaire et collégial. En diminuant substantiellement la part des « achats directs » de formation et en tablant sur les achats hypothétiques des entreprises et des autres tiers, non seulement on risque de favoriser la décroissance de la demande de services, mais on amorce la diminution des sommes destinées au paiement des coûts d'infrastructure. Quand on sait au prix de quels efforts ces services ont été établis et se sont souvent développés dans un contexte de précarité, on est en droit de s'interroger sur les effets négatifs que pourrait avoir la décision de modifier des stratégies antérieures qui ont permis l'organisation de ces mêmes services[48].

Il est sûr qu'il n'est pas nécessairement du ressort des programmes fédéraux-provinciaux d'assurer la pérennité de ces services d'éducation des adultes. Il n'est même pas dit qu'on ait épuisé les moyens de rationaliser et de rentabiliser leurs coûts de fonctionnement . Mais, dans des secteurs déjà fort sollicités, l'élasticité atteint vite ses limites: la proposition fédérale risque de provoquer une crise financière grave qui pourrait avoir pour résultat de remettre en question plusieurs de ces services.

Auquel cas, la formation professionnelle des adultes, voire l'ensemble de l'éducation des adultes, pourrait en souffrir plus que de raison.

En principe, ce manque à gagner pourrait toujours être comblé à même des fonds québécois. Mais, ce serait assurément au prix du sacrifice d'autres services. Tout autant en principe, d'ailleurs, on ne voit pas bien pourquoi l'évolution d'un programme inspiré par la collaboration devrait aboutir à des bifurcations qui se traduisent par le transfert des coûts d'un partenaire à l'autre. En tout cas, il faut mentionner l'enjeu, car, à défaut d'assurer éventuellement la relève, c'est le dispositif même de formation professionnelle des adultes qui pourrait être compromis, précisément au moment où on veut le soumettre à une nouvelle concurrence.

Une quatrième inquiétude découle de l'intention fédérale d'instituer *un nouveau réseau d'instances locales*, parallèle aux réseaux québécois, pour procéder à l'estimation des besoins et favoriser le rapprochement des intervenants. Des structures québécoises sont en place et on ne voit pas bien pourquoi un nouveau réseau serait nécessaire. Surtout à un moment où, tant du côté des réseaux de l'Éducation que de celui des réseaux de la Main-d'oeuvre, on vient d'investir beaucoup de temps et d'énergie à rendre les rouages plus efficaces et les relations plus harmonieuses.

Par delà ces considérations liées à l'efficacité, il convient aussi de rappeler comment les commissions de formation professionnelle, pour ne prendre que cet exemple, sont des instances multipartites où employeurs et travailleurs s'emploient déjà aux rapprochements visés par la proposition fédérale. L'heure n'est pas à l'affaiblissement de ces instances, pas plus qu'à des initiatives qui risqueraient d'en doubler ou d'en neutraliser l'action.

On le voit, ce n'est donc pas pour des motifs accessoires ou secondaires que la proposition fédérale suscite inquiétude et circonspection. En fait, c'est l'ensemble du système québécois de formation de la main-d'oeuvre qui est en cause, et dans ses aspects les plus fondamentalement éducatifs, ceux qui, au-delà des querelles de drapeaux ou de compétences auxquelles il n'entend pas prendre part, préoccupent le Conseil et le rejoignent dans l'exercice de son mandat.

---

48. Dans un avis récent, le Conseil des collèges a fortement insisté sur ce danger pour l'avenir des services d'éducation des adultes des collèges. Voir: *Les accords Québec-Ottawa en matière de formation de la main-d'oeuvre et leur impact sur l'éducation des adultes au collégial*, février 1986, pp. 10 ss.

3.4 Des acquis majeurs à sauvegarder

L'ensemble du dossier et les discussions qui entourent la préparation des prochains accords renvoient ultimement les partenaires et les observateurs à leur vision de la formation professionnelle et à leur choix de priorités.

Parmi les priorités que, tout au long du processus en cours, les mandataires du Gouvernement québécois ont fait valoir à leurs interlocuteurs fédéraux[49], il en est quelques-unes qui concernent les finalités mêmes de la formation professionnelle. Enracinées dans ce qu'il y a de plus constant et de plus solide dans les pratiques et les traditions québécoises en formation professionnelle de la main-d'oeuvre, elles méritent qu'on leur accorde attention et appui, comme à des acquis collectifs majeurs à sauvegarder.

Les mandataires québécois ont constamment soutenu que ce dont les individus et les collectivités ont le plus besoin pour affronter les défis nouveaux du développement technologique et économique, c'est *d'une formation professionnelle large et polyvalente*. L'aptitude à l'adaptation et à la mobilité dont tout le monde parle, les capacités fondamentales d'autonomie, d'initiative, de sens des responsabilités et de collaboration dont on dit partout qu'elles seront de plus en plus nécessaires, où les développer en vue de l'emploi sinon dans une formation professionnelle qui, en plus des habiletés techniques spécifiques, vise systématiquement à en assurer l'éclosion et la maîtrise? Un tel but, pleinement éducatif s'il en est, s'accommode évidemment plutôt mal de simples et rapides démarches d'appoint qui ne s'appuieraient pas sur des compétences déjà bien assurées. Le moins qu'on puisse dire, c'est que le virage contenu dans la proposition fédérale ne met pas d'emblée l'accent sur ce type d'objectifs; il tendrait même plutôt à privilégier l'acquisition de certaines habiletés techniques immédiatement reliées à des fonctions de travail particulières.

Les mandataires québécois ont aussi constamment insisté sur l'importance, en particulier au Québec, d'adopter des stratégies qui accordent une large place à des programmes de *formation de base* et de formation préparatoire à la formation professionnelle. Les taux de scolarisation de la population québécoise marquent encore le pas et l'on sait jusqu'à quel point les personnes les moins scolarisées sont celles qui, dans une conjoncture de mutations fréquentes du marché du travail, éprouvent les plus grandes difficultés à se recycler ou à s'adapter à de nouvelles fonctions. Aussi est-ce à bon droit et pour des motifs qui ne sont pas étrangers à l'efficacité de la formation professionnelle que l'acquisition et l'enrichissement de la formation de base doivent être inclus dans les finalités des programmes de développement de la main-d'oeuvre. Cela n'implique pas qu'on doive toujours imposer des « détours culturels » à ceux qui ont besoin d'acquérir des compétences techniques même « pointues ». Cela signifie seulement que, lorsque les bases sont insuffisantes, il est peu utile et peu rentable de ne pas y consentir effort et attention: la solidité des compétences acquises et « l'employabilité » des personnes en dépendent alors bien souvent, aussi bien que les retombées que peuvent en attendre les entreprises.

Les porte-parole québécois ont également rappelé avec insistance l'énorme et intéressant potentiel constitué par la tradition québécoise de *formation sur mesure*. Pour répondre aux besoins plus circonscrits et plus immédiats de formation ou de perfectionnement du personnel des entreprises, les pratiques de formation sur mesure ont fait leurs preuves. On ne voit pas bien pourquoi faire fi de ces acquis dans la mise en place d'activités axées sur des compétences techniques plus spécifiques, pour leur préférer des initiatives dont on n'a guère d'exemples sous les yeux. S'il y a des rapprochements à accélérer entre les activités de formation et certains besoins plus immédiats du marché du travail, les pratiques de formation sur mesure sont tout indiquées pour y contribuer, sans qu'il soit besoin d'instaurer une mécanique risquée d'achats indirects hypothétiques.

---

49. Voir, par exemple: M.M.S.R., *Propositions concrètes d'harmonisation de programmes québécois et fédéraux de développement des ressources humaines et d'emploi*, Québec, juillet 1985; *Orientations du Québec en matière de formation de la main-d'oeuvre et principes fondamentaux devant régir les prochains arrangements concernant la formation en établissement*, Québec, septembre 1985.

Enfin, les mandataires du gouvernement québécois — lesquels appartiennent massivement aux réseaux de la Main-d'oeuvre — ont vigoureusement soutenu l'importance et la pertinence de la formation professionnelle, la formation initiale comme la formation sur mesure, dispensée par les *établissements d'enseignement*. Autant ils ont reconnu la nécessité d'accroître l'engagement des entreprises dans la formation des personnels — ce que préconisent d'ailleurs déjà certains programmes québécois comme le programme de « soutien à la formation en entreprise » — et exprimé leurs attentes relatives à la complémentarité de l'entreprise comme ressource de formation, autant ils se sont opposés à ce que la formation en établissement puisse être considérée simplement comme un recours résiduaire auquel on songe lorsque les autres possibilités ont été épuisées. Ils n'ont fait en cela que reprendre à leur compte la conviction qui émerge généralement chez les observateurs de notre système: au Québec, en raison de leurs traditions et des choix historiques faits en ce sens, les établissements d'enseignement sont le plus en mesure d'offrir une formation professionnelle de qualité, suffisamment large et polyvalente, en même temps que la formation de base exigée par les perspectives croissantes de changement technologique et de mobilité professionnelle. La reconnaissance officielle des acquis de formation trouve également dans les traditions des établissements d'enseignement leurs meilleures garanties de validité.

Il est facile de voir les implications qui se dégagent de ces positions générales, à la manière de principes devant régir les arrangements découlant des prochains accords. Il est tout aussi aisé de constater jusqu'à quel point la proposition fédérale les remet directement et profondément en question. Ceux qui se préoccupent de l'avenir de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre et qui sont convaincus du bien-fondé des priorités du Québec en ce domaine ne peuvent pas demeurer indifférents.

Conclusion et recommandations

Malgré qu'il ne constitue qu'un élément d'un ensemble, le champ couvert par les accords Québec-Ottawa relatifs à la formation professionnelle, notamment à la formation professionnelle en établissement, touche des aspects fondamentaux et particulièrement sensibles du système québécois de formation professionnelle. Il illustre de manière éloquente à la fois des traditions et des choix institutionnels particuliers et un certain nombre de priorités adaptées aux besoins propres de la main-d'oeuvre québécoise. En visant à opérer un important changement de cap, dont l'effet le plus immédiatement visible serait de diminuer de 40 % le volume des activités de formation directement « achetées » des établissements d'enseignement, le projet fédéral risque de modifier substantiellement l'économie et l'équilibre du système québécois de formation professionnelle. Par-dessus tout, il consacre une stratégie dont on peut craindre les effets négatifs sur l'« employabilité » à long terme des personnes, sur la qualité et la reconnaissance des formations offertes, sur la viabilité des services d'éducation des adultes des établissements d'enseignement secondaire et collégial, de même que sur le fonctionnement des instances québécoises régionales vouées à la bonne marche des programmes gouvernementaux de développement de la main-d'oeuvre.

Le Conseil est d'avis que les discussions entourant la signature des prochains accords comportent des enjeux éducatifs et sociaux de première importance, particulièrement déterminants pour l'évolution de nos réseaux d'établissements d'enseignement et de leur engagement en formation professionnelle de la main-d'oeuvre.

C'est pourquoi le Conseil:

1. *appuie les perspectives mises de l'avant et les efforts déployés par le Gouvernement du Québec et par ses mandataires pour maintenir le niveau des ressources consacrées aux volets des accords Québec-Ottawa qui concernent la* formation en établissement *et pour sauvegarder* les priorités et les acquis collectifs *du Québec en ce domaine;*

2. *réaffirme sa conviction que, pour être qualifiante et efficace à long terme et accroître vraiment l'« employabilité » des personnes, la formation professionnelle doit être* large et polyvalente *et prendre appui sur une* formation de base de qualité*;*

3. *tient à rappeler que la hausse du* niveau général de scolarisation et de qualification *de la population québécoise constitue toujours et de plus en plus une des clefs de notre développement social et économique et que, à ce titre, sa promotion doit se traduire dans les clauses des prochains accords;*

4. *appuie l'initiative ministérielle de financer, sur la base des clientèles inscrites, la fréquentation par les adultes des* programmes réguliers *de formation générale et professionnelle* de l'ordre secondaire *et, à défaut de garanties législatives plus nettes, recommande au ministre de l'Éducation de la poursuivre et de la promouvoir;*

5. *souligne l'importance des efforts financiers actuellement consentis pour recevoir les adultes dans les* programmes réguliers *de formation professionnelle* de l'ordre collégial *et recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de veiller aussi à l'évolution équitable des enveloppes spécialement destinées à faciliter l'accès des adultes aux programmes de formation selon des modalités adaptées à leur situation;*

6. *recommande à l'ensemble des établissements d'enseignement de poursuivre leurs initiatives - pédagogiques, administratives, organisationnelles - destinées à accroître leur capacité d'intervenir avec efficacité et souplesse pour répondre aux besoins de* formation sur mesure*;*

7. *recommande aux établissements d'enseignement d'accroître leur engagement dans les* mécanismes locaux et régionaux de collaboration *interinstitutionnelle* et de concertation *avec les commissions de formation professionnelle et les entreprises;*

8. *recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de veiller à ce qu'une éventuelle mise en oeuvre du projet fédéral ne produise pas une déstabilisation majeure des* services d'éducation des adultes *des commissions scolaires et des collèges et n'occasionne ainsi pour le Québec des charges financières nouvelles nécessaires à leur maintien.*

COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Présidente

Christiane BÉRUBÉ
Directrice générale
Centraide Bas-Saint-Laurent
Rimouski

Membres

Jean CANAC-MARQUIS
Directeur
Service de l'éducation des adultes
Commission scolaire de Saint-Jérôme
Saint-Jérôme

Peter GALLEY
Directeur
Service de l'éducation des adultes
Commission des écoles catholiques
de Montréal
Laval

Murielle L. LEBRET
Présidente-directrice générale
Comité pour l'intégration des personnes
handicapées du Québec
Montréal

Madeleine NADEAU
Coordonnatrice
Service de l'éducation des adultes
Collège François-Xavier-Garneau
Saint-Nicolas

Michelle H. OUELLET
Coordonnatrice
Programme de formation d'animatrices
Association féminine d'éducation et
d'action sociale
Saint-Jérôme

Fernand PALIN
Directeur
Service de l'éducation des adultes
Commission scolaire de Chicoutimi
Jonquière

Norbert RODRIGUE
Responsable du Centre de formation
La Confédération des syndicats nationaux
Lanoraie

Lorraine SEGUIN
Conseillère d'orientation
Commission de formation professionnelle
de Québec
Lévis

Linda SHOHET
Coordonnatrice du programme
« Literacy across the Curriculum »
Collège Dawson
Montréal

Sylvie SAINT-PIERRE-BABIN
Directeur exécutif
Conseil des coopératives de l'Outaouais
Gatineau

Marie-Paule VAILLANCOURT
Formatrice d'adultes
Centre Katimavik
Commission scolaire Sainte-Croix
Outremont

Coordonnateur

Paul-Henri LAMONTAGNE

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président
Pierre LUCIER
Québec

Vice-président
Lucien ROSSAERT
Secrétaire général et
Directeur des services aux étudiants
Commission scolaire de Richelieu Valley
Mont-Saint-Hilaire

Membres
Kathryn ANDERSON
Directrice
Centre Dialogue de l'Église unie du Canada
Montréal

Louis BALTHAZAR
Professeur
Département des Sciences politiques
Université Laval
Québec

Daniel BARIL
Président
Mouvement laïque québécois
Outremont

Danièle BÉDARD
Psychologue
Lachine

Jules BÉLANGER
Professeur
Département de français
CEGEP de la Gaspésie et des Îles
Gaspé

Christiane BÉRUBÉ
Directrice générale
Centraide Bas-Saint-Laurent
Rimouski

Ghislain BOUCHARD
Vice-président
(gestion des ressources humaines et affaires juridiques)
et Secrétaire
Québec-Téléphone
Rimouski

Donald BURGESS
Professeur
Département de l'administration et des politiques scolaires
Université McGill
Verdun

Claude CAPISTRAN
Directeur général
Commission scolaire de Varennes
Contrecoeur

Germain GAUTHIER
Professeur
Sillery

John F. GECI
Président
Entreprises E.M.C.
Montréal

Pierrette GIRARD-FRARE
Membre
Association des directeurs d'école de Montréal
Laval

Pierrette GODBOUT-PERREAULT
Organisatrice communautaire
Secrétaire de la confédération des
organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

Monique MUS-PLOURDE
Montréal

Yvan PELLETIER
Directeur de l'enseignement
Commission scolaire Jean-Chapais
Kamouraska

Jacques RACINE
Doyen
Faculté de Théologie
Université Laval
Québec

Joseph-Octave-Raymond ROCHON
Administrateur
Maire de La Motte
La Motte

Françoise SIMARD
Enseignante en histoire
et en enseignement religieux
École secondaire Lafontaine
Chicoutimi

Victor TEBOUL
Écrivain
Montréal

Louise VANDELAC
Professeur
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal
Montréal

Membres d'office
Jean-Guy BISSONNETTE
Président
Comité catholique
Greenfield-Park

Howard G. MARTIN
Président
Comité protestant
Pierrefonds

Membres adjoints d'office
Thomas J. BOUDREAU
Sous-ministre

Ann SCHLUTZ
Sous-ministre associée pour la
foi protestante

Michel STEIN
Sous-ministre associé pour la
foi catholique

Secrétaires conjoints
Alain DURAND
Raymond PARÉ